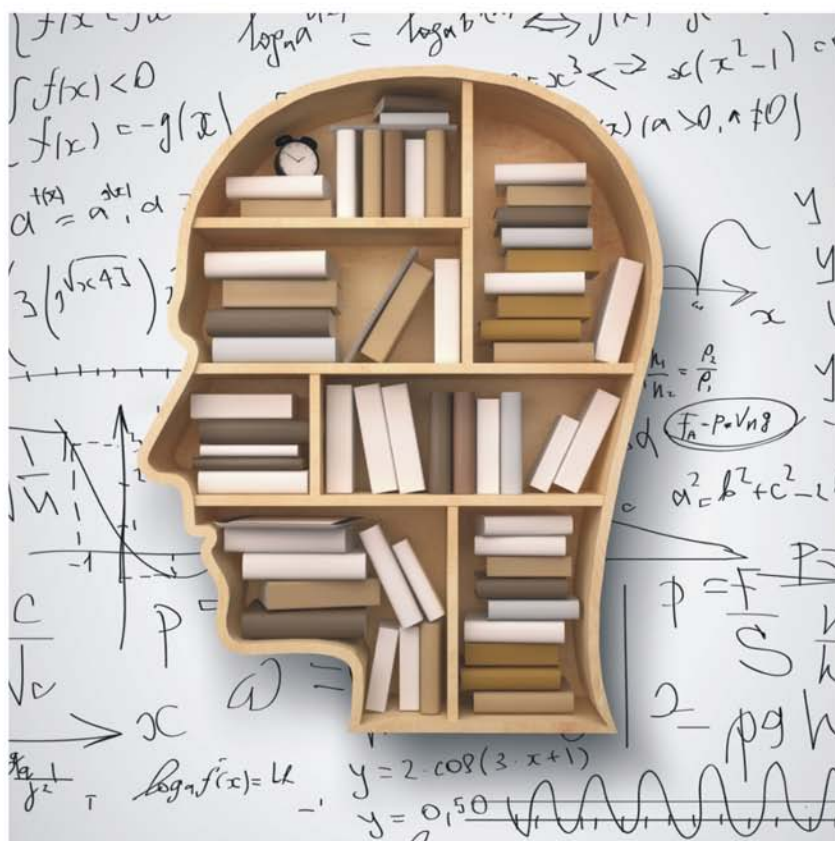


Psihologie

Volum coordonat de
Ștefan Boncu și Ciprian Ceobanu

PSIHOSOCIOLOGIE ȘCOLARĂ



Collegium

POLIROM

COLLEGIUM

Psihologie

Seria *Collegium. Psihologie* este inițiată de Adrian Neculau.

© 2013 by Editura POLIROM

Această carte este protejată prin copyright. Reproducerea integrală sau parțială, multiplicarea prin orice mijloace și sub orice formă, cum ar fi xeroxarea, scanarea, transpunerea în format electronic sau audio, punerea la dispoziția publică, inclusiv prin internet sau prin rețele de calculatoare, stocarea permanentă sau temporară pe dispozitive sau sisteme cu posibilitatea recuperării informațiilor, cu scop comercial sau gratuit, precum și alte fapte similare săvârșite fără permisiunea scrisă a deținătorului copyrightului reprezintă o încălcare a legislației cu privire la protecția proprietății intelectuale și se pedepsesc penal și/sau civil în conformitate cu legile în vigoare.

Pe copertă: © Galina Peshkova/Depositphotos.com

www.polirom.ro

Editura POLIROM

Iași, B-dul Carol I nr. 4; P.O. BOX 266, 700506
București, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A, sc. 1, et. 1,
sector 4, 040031, O.P. 53, C.P. 15-728

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:

BONCU, ȘTEFAN

Psihosociologie școlară / coord.: Ștefan Boncu, Ciprian Ceobanu; pref. de Constantin Cucoș. –
Iași: Polirom, 2013
Bibliogr.

ISBN print: 978-973-46-4045-4

ISBN ePub: 978-973-46-4178-9

ISBN PDF: 978-973-46-4179-6

I. Boncu, Ștefan (coord.)

II. Ceobanu, Ciprian (coord.)

III. Cucoș, Constantin (pref.)

159.922.7

Printed in ROMANIA

Volum coordonat de
Ștefan Boncu și Ciprian Ceobanu

PSIHOSOCIOLOGIE ȘCOLARĂ

Prefață de Constantin Cucoș

POLIROM
2013

Cuprins

<i>Prezentarea autorilor</i>	13
<i>Prefață</i> (Constantin Cucuș)	17

Partea I

ELEVUL ȘI DINAMICILE LUI COGNITIVE

Capitolul 1. Metacogniția (<i>Andrei Holman</i>)	23
1.1. Cunoștințele metacognitive	24
1.2. Monitorizarea progresului în sarcină	25
1.2.1. Tehnici de creștere a acurateții monitorizării metacognitive	27
1.2.2. Monitorizarea metacognitivă și fluența cognitivă	28
1.3. Strategiile de control al activității	30
<i>Bibliografie</i>	31
Capitolul 2. Setări mentale în educație (<i>Cătălin Dîrțu</i>)	33
2.1. Automatismele, suportul absolut necesar al activității conștiente	34
2.2. Ce sunt teoriile implicite și/sau setările mentale	35
2.3. Teoriile implicite de personalitate și cunoașterea celuilalt	36
2.4. Setări mentale legate de inteligență și supradotare	38
2.5. Importanța teoriilor implicite în activitatea de învățare	39
<i>Bibliografie</i>	41
Capitolul 3. Conceptul de sine academic (<i>Irina Crumpei</i>)	42
3.1. Constatări inițiale asupra conceptului de sine	42
3.1.1. Construct multidimensional	43
3.1.2. Structură ierarhică dinamică	43
3.1.3. Construct descriptiv și evaluativ	43
3.1.4. Construct diferențiable de alte constructe	43
3.2. Delimitarea conceptului de sine academic	44
3.3. Efectul „peștelui mare în lacul mic”	44
3.4. Efectul gloriei reflectate	45
3.5. Genul, vârsta și conceptul de sine academic	46
3.6. Conceptul de sine academic și performanța academică	47
3.6.1. Modelul creșterii personale	47
3.6.2. Modelul dezvoltării abilităților	48
3.6.3. Modelul efectelor reciproce	48
3.6.4. Efecte de mediere în modelul causal	49
<i>Bibliografie</i>	50

Capitolul 4. Efectul Mozart (<i>Andreea Negruți</i>)	54
4.1. Performanța spațio-temporală și originile efectului Mozart	54
4.2. Efectul Mozart – între validitate și legendă științifică	56
4.3. Explicațiile efectului Mozart	57
4.4. Replicabilitatea efectului Mozart	59
4.5. Critici aduse efectului Mozart.....	60
4.6. Beneficii și riscuri în sfera educației.....	61
<i>Bibliografie</i>	62

Partea a II-a

INTERACȚIUNI ȘI COGNIȚIE

Capitolul 5. Reprezentările sociale și câmpul educației (<i>Jean-Marie Seca</i>)	67
5.1. Câmpul educației	67
5.2. Reprezentările sociale : replicări iterative și creative ale cunoștințelor organizaționale și grupale.....	69
5.3. Organizarea spațiului de învățare și alte obiecte ale reprezentărilor sociale legate de educație	71
5.3.1. Spațiile și tipul de învățare.....	71
5.3.2. Culturi populare și efecte de segregare	73
5.3.3. Inteligența ca fenomen social și intervenția în organizația educativă.....	74
<i>Bibliografie</i>	75

Capitolul 6. Marcajul social și conflictul sociocognitiv (<i>Mihaela Boza</i>)	78
6.1. Teoria neopiagetiană și cunoașterea socială.....	78
6.2. Interacțiunea socială și dezvoltarea cognitivă.....	80
6.3. Marcajul social și conflictul sociocognitiv	80
6.4. Teoria lui Vigotski și cunoașterea socială.....	81
6.4.1. Zona de dezvoltare proximală	82
6.5. Adulții ca îndrumători	82
6.5.1. Eșafodajul	83
6.5.2. Adulții ca îndrumători în contexte din viața reală.....	84
6.6. Colegii ca îndrumători	84
6.6.1. Colegii îndrumători și contextul social.....	85
6.7. Unele limitări ale beneficiilor partenerilor, îndrumătorilor și echipelor	85
6.7.1. Variabilități în relațiile interpersonale	85
6.7.2. Statut și parteneriat	86
6.8. Procesele multiple ale interacțiunii sociale.....	88
6.8.1. Conflict, complementaritate și omisiuni în perspectivele neopiagetiene și vigotskiene	89
<i>Bibliografie</i>	90

Capitolul 7. Emoția și cogniția în școală : influențele stărilor emoționale asupra proceselor cognitive în context educațional (<i>Andrei Holman</i>)	93
7.1. Atenția	93
7.2. Memoria	94
7.3. Evaluarea	95

7.4. Raționamentul	97
7.5. Implicarea în sarcină	98
<i>Bibliografie</i>	102

Capitolul 8. Perspective interculturale asupra învățării (*Andrei-Lucian Marian*)..... 103

8.1. Abordări diferite ale învățării interculturale	104
8.2. Principii ale învățării interculturale	105
8.3. Învățarea pe baza diferențelor culturale	106
8.4. Procesul învățării interculturale	107
8.5. Învățarea interculturală experiențială	110
<i>Bibliografie</i>	111

Partea a III-a

RESORTURI MOTIVAȚIONALE ALE ÎNVĂȚĂRII

Capitolul 9. Motivația și autodeterminarea în școală (*Dorin Nastas*)..... 115

9.1. Ce este motivația ?	116
9.2. Perspectiva autodeterminării	116
9.3. Premisa fundamentală a teoriei	117
9.4. Nevoile psihologice fundamentale	117
9.5. Motivația intrinsecă și motivația extrinsecă	118
9.6. Impactul recompensei asupra motivației intrinsece	119
9.6.1. Primele studii pe adulți : recompense tangibile vs recompense verbale	119
9.6.2. Primele cercetări pe copii : recompense contingente vs recompense neașteptate ..	123
9.6.3. De ce recompensele externe scad motivația internă ?	124
9.6.4. Cum folosim recompensele ?	125
9.7. Interiorizarea motivației extrinsece și formele reglării motivaționale	125
9.8. Stilul de motivare al profesorilor și părinților	127
9.8.1. Cum sunt și ce fac „controlorii” ?	127
9.8.2. Cum sunt și ce fac „facilitatorii” ?	128
<i>Bibliografie</i>	130

Capitolul 10. Succesul și eșecul în educație (*Liliana Stan*) 131 |

10.1. Succesul și eșecul în activitatea umană	131
10.2. Succesul și eșecul în activitatea educativă actuală	132
10.3. Succesul elevului. Formele eșecului școlar	134
10.4. Definirea succesului și eșecului școlar	136
10.5. Determinanții instituirii succesului și eșecului școlar	137
<i>Bibliografie</i>	140

Capitolul 11. Implicații ale percepțiilor privind eficiența personală în autoreglarea învățării la elevi (*Versavia Curelaru*)..... 142

11.1. Personalitatea în contextul teoriei sociocognitive	143
11.2. Teoria eficienței personale	144
11.3. Impactul teoriei eficienței personale în domeniul educațional	145
11.3.1. Structura multidimensională a eficienței personale a elevilor	146
11.3.2. Implicații ale percepțiilor eficienței personale în dezvoltarea competențelor cognitive ale elevilor	147

11.4. Autoreglarea învățării școlare prin mecanismele eficienței personale	152
11.4.1. Considerații generale	152
11.4.2. Modelul cognitivist al autoreglării	152
11.4.3. Locul sinelui în cadrul modelului cognitivist al autoreglării	153
11.4.4. Modelul sociocognitiv al autoreglării.....	154
<i>Bibliografie</i>	156
Capitolul 12. Delăsarea în școală (<i>Ștefan Boncu</i>)	159
12.1. Amânare și disconfort subiectiv	159
12.2. Cauzele delăsării	162
12.3. Performanțele slabe și alte consecințe negative	163
12.4. Libertatea și energia tinerilor studioși	164
12.5. Obligațiile școlare amânate	166
<i>Bibliografie</i>	169
Capitolul 13. Amenințarea stereotipului în context școlar (<i>Octavian Onici</i>)	171
13.1. Geneza studierii amenințării stereotipului	171
13.2. Cine este vulnerabil și ce anume este afectat de amenințarea stereotipului ?	172
13.2.1. Genul și rasa în mediul școlar	174
13.3. Strategii și mecanisme defensive	175
13.3.1. Devalorizarea și lipsa de angajare în sarcină	175
13.3.2. Autohandicaparea.....	176
13.3.3. Slaba identificare socială.....	176
13.4. Cum se pot preveni sau combate efectele amenințării stereotipului ?	177
13.4.1. O altă viziune asupra sarcinii	178
13.4.2. Conștientizarea transformării.....	179
13.4.3. Altă optică asupra sinelui	179
<i>Bibliografie</i>	181

Partea a IV-a

INTERACȚIUNI ÎN CLASĂ

Capitolul 14. O perspectivă psihosocială asupra relațiilor dintre profesori și elevi (<i>Ciprian Ceobanu</i>).....	185
14.1. O perspectivă clasică asupra studiului relațiilor profesor-elev	185
14.2. Principii generale de analiză a relațiilor adult-copil.....	188
14.2.1. O perspectivă holistică și integratoare	188
14.2.2. Relații reciproce și funcționale între părțile componente și întreg	189
14.2.3. Motivate și schimbare	189
14.2.4. Competența văzută ca o calitate repartizată.....	190
14.2.5. Importanța relațiilor în dezvoltarea umană.....	190
14.3. Un model pentru studierea relațiilor profesor-elev	191
14.3.1. Trăsăturile individuale în cadrul relației profesor-elev	192
14.3.2. Proces de schimb al informației : comunicarea dintre profesor și elev	193
14.3.3. Influențele externe.....	193
<i>Bibliografie</i>	195

Capitolul 15. Agresivitatea în mediul școlar (<i>Corneliu Havârneanu</i>)	197
15.1. Definirea conceptelor	197
15.2. Teoriile agresivității	197
15.3. Modelul general al agresivității	200
15.4. Schimbarea paradigmei teoretice	203
15.5. Aspecte ale violenței în școală	205
<i>Bibliografie</i>	206
Capitolul 16. Didactogenia – concept și evoluție (<i>Florin A. Sava</i>)	208
16.1. Particularitățile studierii didactogeniei	209
16.2. Concepte fundamentale asociate didactogeniei	209
16.2.1. Comportamentul inadecvat	210
16.2.2. Didactogenia	210
16.2.3. Termeni apropiați conceptului de didactogenie	211
16.2.4. Frecvența de apariție a didactogeniilor	212
16.3. Factori declanșatori ai didactogeniei și consecințe asupra elevilor	212
16.3.1. Stilul pedagogic și personalitatea cadrului didactic	213
16.3.2. Distanțarea psihologică	214
16.3.3. Manipularea greșită a autorității	215
16.3.4. Ideologia de controlare a elevilor	215
16.3.5. Sindromul de epuizare (<i>burnout</i>)	216
16.3.6. Contextul organizațional	216
16.4. Lipsa cunoștințelor de management al clasei de elevi	217
16.4.1. Metode de disciplinare a elevilor	217
<i>Bibliografie</i>	218
Capitolul 17. Fenomenul „favoritul profesorului” (<i>Cătălin Dîrțu</i>)	221
17.1. Procesul educațional și fenomenul „favoritul profesorului” între obiectivitate și subiectivitate	222
17.2. Specific	222
17.3. Bazele evoluționiste	223
17.4. Aspecte negative și pozitive	225
17.5. Relația cu procese și fenomene conexe	227
<i>Bibliografie</i>	228
Capitolul 18. Comunicarea nonverbală în clasă (<i>Marian Panainte</i>)	230
18.1. Ce este comunicarea nonverbală?	230
18.2. Rolul comunicării nonverbale în clasă	231
18.3. Comportamentul nonverbal de apropiere (<i>immediacy</i>)	233
18.3.1. Comportamentul nonverbal de apropiere și performanța școlară	234
18.3.2. Comportamentul nonverbal de apropiere și motivația	235
18.3.3. Alte studii legate de comportamentul nonverbal al profesorilor	236
18.4. Rolul expectanțelor profesorilor. „Efectul Pygmalion” în clasă	237
18.5. Influența comunicării nonverbale a elevilor	238
<i>Bibliografie</i>	240

Partea a V-a
CADRUL GRUPAL

Capitolul 19. Influența socială și mizele ei în mediul școlar (<i>Dorina Sălăvăștru</i>)	245
19.1. Formarea normelor de grup. Implicații educaționale.....	246
19.2. Conformismul în clasa de elevi	249
19.3. Influența minoritară.....	253
<i>Bibliografie</i>	255
Capitolul 20. Metoda sociometrică în studiul clasei de elevi (<i>Camelia Soponaru, Cătălina Tincu</i>)	256
20.1. Introducere	256
20.2. Ce este sociometria ?	257
20.3. Culegerea datelor prin administrarea testului sociometric.....	258
20.4. Analiza și prelucrarea datelor	260
20.5. Interpretarea rezultatelor	263
20.6. Limite în utilizarea metodei sociometrice	265
<i>Bibliografie</i>	267
Capitolul 21. Talentul în leadership la elevi și tineri (<i>Adrian Vicențiu Labăr</i>).....	269
21.1. Delimitări conceptuale : talent, supradotare, leadership	269
21.2. Teorii și modele ale talentului valorizate din perspectiva leadershipului.....	270
21.2.1. Modelul WICS al supradotării în leadership	271
21.2.2. Modelul inteligenței emoționale în leadership	273
21.2.3. Modelul triadic al dotării superioare	273
21.2.4. Modelul multifactorial	274
21.3. Trăsăturile psihocomportamentale ale liderului	275
21.3.1. Abilitățile cognitive	275
21.3.2. Personalitatea.....	276
21.3.3. Motivația	276
21.3.4. Inteligența socială și inteligența emoțională	277
21.3.5. Abilitatea liderului de a rezolva probleme și expertiza.....	278
21.4. Metodologii și instrumente de identificare a liderilor.....	278
21.4.1. Observarea comportamentului în sarcini de grup sau grupuri de discuții fără conducător	279
21.4.2. Chestionare de evaluare a abilităților de leadership pentru elevi normal și înalt abilitați	279
21.5. Activități destinate dezvoltării abilităților de leadership la elevi și tineri	280
<i>Bibliografie</i>	282
Capitolul 22. Cooperarea și competiția în clasă (<i>Mariana Momanu, Ștefan Boncu</i>).....	285
22.1. Competiția	285
22.2. Avantajele cooperării.....	287
22.3. Metode de cooperare	289
22.4. Dovezi experimentale	291
<i>Bibliografie</i>	294

Capitolul 23. Omogenitate și eterogenitate în alcătuirea claselor (<i>Ana-Maria Țepordei, Ștefan Boncu</i>)	295
23.1. Compoziția școlii	295
23.2. Evoluția grupării omogene a elevilor	297
23.3. Justificarea omogenității	299
23.4. Neajunsuri și limite	302
<i>Bibliografie</i>	304

Partea a VI-a

ȘCOALA ÎN CONTEXT SOCIAL

Capitolul 24. Școala ca organizație (<i>Daniela Victoria Zaharia</i>)	309
24.1. Un model al eficienței educaționale	309
24.2. Perspective teoretice în studiul organizațiilor	310
24.2.1. Scurt istoric al abordărilor teoretice în studiul organizațiilor	311
24.3. Un model al școlii ca organizație	312
24.4. Cultura organizațională în școli	314
24.4.1. De ce este importantă cultura organizațională ?	315
24.4.2. Dezvoltarea unei culturi organizaționale puternice	315
24.4.3. O tipologie a culturilor organizaționale	316
24.5. Stilul de leadership	317
<i>Bibliografie</i>	319
Capitolul 25. Ideologia masculină în educație (<i>Tudor-Ștefan Rotaru</i>)	321
25.1. Ce este masculinitatea ?	321
25.2. Masculinitatea hegemonică	323
25.3. Prezența ideologiei masculine în școală	326
25.4. Strategii educaționale în cazul băieților	331
<i>Bibliografie</i>	334
Capitolul 26. Telefonul mobil, copiii și școala (<i>Ciprian Ceobanu</i>)	336
26.1. De ce atracția pentru telefonul mobil ?	336
26.2. Rolul telefonului mobil în construcția identității sociale a copiilor și adolescenților	338
26.3. Utilizarea telefonului mobil în școală	340
26.4. Aspecte psihopedagogice privind prezența telefonului mobil în contextul educațional	342
<i>Bibliografie</i>	345
Capitolul 27. Mediul fizic al școlii (<i>Andrei Holman</i>)	348
27.1. Clădirea	348
27.1.1. Mărimea spațiilor	348
27.1.2. Planul arhitectural	350
27.1.3. Vechimea și starea de întreținere	350
27.1.4. Factori de agresivitate și vandalism	351
27.2. Zgomotul	352
27.3. Densitatea socială	353
27.4. Lumina și culorile	355
27.5. Climatul	356
<i>Bibliografie</i>	358

Partea a VII-a
INTERVENȚII ÎN CÂMPUL EDUCAȚIONAL

Capitolul 28. Abordarea narativă în educație (<i>Ovidiu Gavrilovici</i>).....	363
28.1. Povestea autobiografică și externalizarea problemei.....	364
28.2. Demersul narativ	366
28.3. Aplicații narative în relația cu elevul	366
28.4. Aplicații narative cu întreaga clasă	368
28.5. Aplicații narative în școală	369
<i>Bibliografie</i>	370
Capitolul 29. Trainingul intercultural în psihologia școlară (<i>Andrei-Lucian Marian</i>).....	372
29.1. Trainingul intercultural, accepțiuni prevalente.....	372
29.2. Contextul psihosocial și educațional al trainingului intercultural.....	374
29.3. Proiectarea trainingului intercultural	376
29.3.1. Modelul lui Brislin și Yoshida.....	376
29.3.2. Trainingul intercultural fundamentat de teoria managementului anxietății/nesiguranței	378
<i>Bibliografie</i>	381

Prezentarea autorilor

Ștefan Boncu este doctor în psihologie, conferențiar universitar la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. A publicat : *Devianța tolerată* (2000), *Psihologia influenței sociale* (Polirom, 2002, distinsă cu Premiul „Constantin Rădulescu-Motru” al Academiei Române), *Negocierea și medierea – perspective psihologice* (2006).

Mihaela Boza este conferențiar universitar doctor în cadrul Departamentului de Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. Susține cursuri de psihologia vârstelor, dezvoltare atipică și psihologia atitudinilor. Are multiple colaborări internaționale, iar temele sale de interes în cercetare sunt schimbarea de atitudine, identitatea europeană și teoria minții. Colaborările internaționale și studiile efectuate în țară s-au concretizat prin publicarea mai multor articole în reviste naționale, internaționale și în lucrări colective, precum și a unui volum în domeniul psihologiei atitudinilor, *Atitudinile sociale și schimbarea lor* (coautor, Polirom, 2011).

Ciprian Ceobanu este doctor în psihologie cu o teză care vizează influența mentalității studentului asupra succesului academic. În prezent este conferențiar în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. Între preocupările științifice actuale se află studiul învățării în medii electronice. În ultimii ani a publicat : *Mentalități și structuri axiologice. O perspectivă psihologică* (2005), *Abordări statistice și ipostaze educaționale ale modelului e-learning* (2007), *Statistica în educație* (2008), *Elaborarea și managementul proiectelor în serviciile educaționale* (coautor, Polirom, 2009), *Introducere în managementul clasei de elevi* (coautor, 2010).

Irina Crumpei este asistent universitar în cadrul Departamentului de Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, și psihoterapeut la Societatea de psihoterapie și intervenție psihosocială „Catharsis”, Iași. A obținut titlul de doctor în psihologie cu lucrarea „Stresul traumatic secundar la cadrele medicale”. Lucrări : „The relation of clinical empathy to secondary traumatic stress” (coautor, 2012), „Quality of life and religious coping in women with breast cancer” (coautor, 2013), „Violența în familie” (în volumul D. Bulgaru-Iliescu, G. Costea, A. Enache, L. Oprea, V. Gheorghiu, V. Astărăstoae [eds.], *Expertiza medico-legală psihiatrică. Abordare interdisciplinară*, 2013).

Versavia Curelaru este lector universitar doctor în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. Domenii de competență : psihologia educației, consiliere psihopedagogică, managementul clasei de elevi. A obținut titlul de doctor în psihologie cu lucrarea „Implicații ale conceptului de sine în performanța academică”, în care sunt aplicate teoriile conceptului de sine și ale motivației la domeniul educațional. A publicat, în calitate de autor și coautor, peste 20 de studii și articole științifice în domeniile de interes menționate, printre care : „Rolul conceptului de sine în evaluarea eficienței personale pentru sarcini specifice” (2008), „Support of autonomy behaviours in preschoolers. Experimental educational intervention” (2010) ; este coautor al volumului *Evaluation of preschool and primary school teachers in Romania : Between theoretical principles and practical effects* (2011).

Cătălin Dîrțu este doctor în psihologie, lector în cadrul Departamentului de Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. Domeniile sale principale de interes sunt istoria psihologiei și psihologia personalității. Ultimul studiu publicat este „Programarea neurolingvistică, behaviorismul și schimbarea terapeutică prin utilizarea limbajului” (în volumul

I. Tobolcea, C. Soponaru [coord.], *Logopedie : strategii terapeutice în corectarea tulburărilor de limbaj*, 2013), iar dintre lucrările din domeniul psihologiei sociale amintim „Atribuirea” și „Construcția socială a personalității” (în volumul A. Neculau [coord.], *Manual de psihologie socială*, Polirom, 2003).

Ovidiu Gavrilovici este conferențiar doctor în cadrul Departamentului de Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. Doctoratul echivalat în România l-a obținut la Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio, SUA. În ultimii trei ani, preocupările sale s-au centrat pe promovarea și aplicațiile abordării narative în psihoterapie, profesionalizare și cercetare psihosocială, concretizate în studii precum : „Narrative approaches in preschool counseling” (2013) și „Comunicare în relația medic-pacient” (în curs de publicare). Aplicațiile demersului autobiografic narativ în studiul traiectoriilor de carieră s-au concretizat în contribuții la reviste științifice și volume ale unor conferințe, tot în anul 2013 : „Construction of the medical career and the professional identity of diabetologists”, „Narrative medicine at a geriatric clinic of Iași, Romania”.

Corneliu Havârneanu este doctor în psihologie, profesor universitar și director al Departamentului de Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. A publicat : *Cunoașterea psihologică a persoanei* (Polirom, 2000), *Resurse umane și strategii de consultanță* (2002), *Evaluarea psihologică a conducătorilor auto* (2011). A coordonat două volume : *Agresivitatea în școală* (2001) și *Cunoașterea socială. Teorii și metode* (2002). Ultimele publicații : „When norms turn perverse: Contextual irrationality vs. rational traffic violations” (2012) și „Subjective perception of risk, in relation to personality factors” (2012).

Andrei Holman este doctor în psihologie, lector în cadrul Departamentului de Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. Susține cursuri de psihologie cognitivă, metodologia cercetării, analiza datelor și evaluare psihologică. Semnează numeroase articole de specialitate, dintre care menționăm : „Affect intensity and processing fluency of deterrents” (în volumul A. Holman *et al.*, *Cognition & Emotion*, în curs de apariție), „Factors of the willingness to consent to the donation of a deceased family member's organs among the Romanian urban population” (în curs de apariție), precum și volumul *Emoție și cogniție* (2011).

Adrian Vicențiu Labăr este asistent universitar doctor în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. Lucrări publicate : *SPSS pentru științele educației. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică* (Polirom, 2008), *Ghid pentru cercetarea educației* (coautor, Polirom, 2009).

Andrei-Lucian Marian este doctor în științele educației și lector universitar în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. Domenii de competență : psihologia educației, psihologie și educație interculturală, psihologia dezvoltării, managementul clasei de elevi. Este autor sau coautor al mai multor studii și lucrări publicate în reviste de specialitate sau volume colective, dintre care : „Factori moderator ai stresului ocupațional în mediul organizațional românesc public și privat” (în volumul *Psihologie aplicată. Diversitate și consistență*, 2009), „Managementul relațiilor interpersonale în grupurile școlare” (în volumul A. Gherguț, C. Ceobanu, G. Diac, V. Curelaru, A. Marian, R. Criu, *Introducere în managementul clasei de elevi*, 2010), *Dialoguri interculturale. Strategii formative de schimbare a percepției reciproce* (2011).

Mariana Momanu este conferențiar universitar doctor în cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, director al Departamentului de Științe ale Educației. Domenii de competență : pedagogie contemporană, istoria pedagogiei, parteneriat educațional, alternative educaționale. Dintre publicații, menționăm : *Introducere în teoria educației* (Polirom, 2002), *Educație și ideologie. O analiză pedagogică a sistemului totalitar comunist* (2005), „Etude de cas : L'Université «Al.I. Cuza» de Iași entre 1945 et 1955” (în volumul A. Neculau [coord.], *La vie quotidienne en Roumanie sous le communisme*, 2008).

Dorin Nastas este doctor în psihologie, conferențiar în cadrul Departamentului de Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. A publicat monografia *Dinamica identității sociale în contextul relațiilor între grupuri* (2006) și este coautorul

volumului *Cunoaștere socială. Teorii și metode* (2002). Domeniile sale de competență sunt psihologia socială, psihologia judiciară, psihologia (trans)culturală și psihologia pozitivă. În ultimii ani a fost preocupat de cercetarea emoțiilor sociale și a proceselor de autoreglare a sinelui și de studiul aculturației psihologice.

Andreea Negruți este doctor în psihologie, cadru asociat la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, și director de resurse umane în cadrul companiei Arcadis Project Engineering SA. Domenii de competență: analiza instituțiilor și organizațiilor și managementul internațional al resurselor umane. A mai publicat: „Attitudes toward women entrepreneurs: Cross-national study in three European countries” (în volumul M. Radovic, R. Grozdanic, K. Krumov [eds.], *Employment, Education and Entrepreneurship*, 2012), „The ideal candidate and the good performer: From the myth of professional matching based on job competencies to the personal values we brought to work” (în volumul K.S. Larsen, G. Vazov, K. Krumov, J.F. Schneider [eds.], *Advances in International Psychology: Research Approaches and Personal Dispositions, Socialization Processes and Organizational Behavior*, 2013).

Octavian Onici este asistent universitar doctor în cadrul Departamentului de Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. Predă cursuri și moderează seminarii la disciplinele psihologie socială, psihologia grupurilor sociale, tehnica investigației psihosociale, la specializarea psihologie și jurnalism din ciclul de licență, și la disciplinele dinamica de grup și dinamica grupurilor școlare din cadrul masterului în relații umane și comunicare și în psihologie educațională și consiliere.

Marian Panainte este doctor în psihologie și cadru didactic asociat la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației și la Facultatea de Filosofie și Științe Social-Politice, Departamentul de Comunicare și Relații Publice, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, și psihoterapeut în cadrul Asociației „Psiterra”. Activitate didactică și profesională: susține seminarii și cursuri de specialitate în domeniul psihologiei sociale, psihologiei rezolvării conflictelor, strategiei de lucru în echipă. A participat la numeroase conferințe de specialitate. De asemenea, este trainer în identificarea emoțiilor de bază ca modalitate de îmbunătățire a capacității de comunicare nonverbală. A publicat lucrări științifice mai ales în domeniul psihosocial.

Tudor-Ștefan Rotaru este doctor în psihologie, cadru asociat al Universității „Al.I. Cuza” din Iași. A predat la ciclurile de licență și master cursuri și seminarii de psihologia educației, relații interpersonale, psihodiagnostic clinic, psihologie socială și psihologie judiciară. Este psihoterapeut cu practică independentă, trainer și antreprenor, cu interese de cercetare în domeniul studiilor de gen. Dintre articolele pe care le semnează menționăm: „Are the insecurely attached less prone to suggestion?” (în curs de apariție), precum și studiul de caz clinic „Short psychotherapeutic eclectic intervention for ambivalence: A case study” (2013). Participă la diverse proiecte ca vorbitor invitat și trainer.

Florin A. Sava este abilitat în psihologie (2013) și doctor în psihologie (2005), cu o teză de doctorat care abordează rolul cognițiilor profesorului ca sursă a comportamentelor inadecvate la clasă. În prezent este profesor universitar și director al Departamentului de Psihologie din cadrul Universității de Vest din Timișoara. Printre preocupările științifice actuale se numără studiul personalității și al cognițiilor implicite (<http://socpers.psihologietm.ro>). În ultimii ani a publicat o carte de autor, *Psihologia validată științific. Ghid practic de cercetare în psihologie* (Polirom, 2013) și a coordonat volumul *Metode implicite de investigare a personalității* (Polirom, 2011).

Dorina Sălăvăstru este conferențiar universitar doctor în cadrul Departamentului de Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. Susține cursuri de psihologia educației, psihologia învățării, didactica psihologiei, tehnici de expresie și dezvoltare personală. Este autoarea volumelor: *Logica naturală și aplicațiile ei în câmpul educațional* (1998), *Didactica psihologiei. Perspective teoretice și metodice* (Polirom, ed. I, 1999; ed. a II-a, 2006), *Psihologia educației* (Polirom, 2004), *Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale* (Polirom, 2009) și coautoare a lucrărilor: *Violența. Aspecte psihosociale* (Polirom, 2003), *Violence à l'école. Des violences vécues aux violences agies* (2008), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* (Polirom, ed. a II-a, 2008; ed. a III-a, 2009).

Jean-Marie Seca este profesor de sociologie la Université de Lorraine din Nancy, membru al 2L2S (Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales). Face cercetări în domeniile culturii de masă (muzică populară), reprezentărilor sociale (educație și muncă școlară, câmpul științific, mediu) și antropologiei emoțiilor (furie, catastrofism). A publicat *Les représentations sociales* (2010, trad. rom. : *Reprezentările sociale*, 2008), *Conduites minoritaires et représentations sociales* (2010), *Les musiciens underground* (2001, trad. spaniolă : *Los músicos underground*, 2004), *Musiques populaires underground et représentations du politique* (coord., 2007).

Camelia Soponar este lector în cadrul Departamentului de Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași, doctor în psihologie. Autoare a lucrărilor *Une institution en quatre lectures à travers une activité de groupe : l'Hygiène Mentale* (2008), *Espace individuel et groupal pour penser la transition en Roumanie* (2011) și coautoare a volumelor *Programe logo-therapeutice în dislalie. Ghid practic pentru logopezi, educatori, învățători, părinți* (2013) și *Logopedie. Strategii terapeutice în corectarea tulburărilor de limbaj* (2013).

Liliana Stan este conferențiar universitar doctor în cadrul Departamentului de Științe ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. Licențiată în filosofie, a obținut titlul de doctor în științe umaniste (2000) în cadrul aceleiași instituții. A realizat cercetări în domeniile : filosofie morală, axiologie pedagogică, pedagogie (proiectare curriculară aplicată domeniului eticii, formarea formatorilor, educație universitară, succes educațional, formarea la vârstele mici). Semnează studii și cursuri universitare (*Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, 2003 ; *Pedagogia învățământului preșcolar și a învățământului primar – curs*) și lucrări de autor, mai recent : *Ghidul tânărului profesor* (1997), *Problema idealului. Perspective moral-pedagogice* (2003), *Fundamente ale succesului educațional* (2004). A editat și a coordonat mai multe volume dintre care : *Educație și valori. Valori educaționale românești în context european* (1997), *Pagini din istoria învățământului etic și sociologic românesc* (1997).

Cătălina Tincu este profesor-educator la Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” din Iași, gradul didactic I. Cursuri de formare continuă : „Managementul clasei” (2011), „Învățarea activă – strategii, metode” (2011), „Tineri împotriva violenței” (2011), „IntelTeach – instruirea în societatea cunoașterii” (2010), „Tehnici informaționale computerizate” (2010). Seminar de formare – Asociația „Salvați copiii” : „Metode alternative ale educației” (2010). Semnează articole publicate în revista *Interferențe didactice*.

Ana-Maria Țepordei este asistent universitar în cadrul Departamentului de Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, unde susține cursuri și seminarii de psihologia educației și orientare vocațională. Din 2010 este doctor în psihologie al aceleiași universități, cu teza „Dimensiunea lingvistică a contextului social”, fiind situată conceptual în sfera psihologiei sociale. Ambele direcții de interes sunt reflectate de articolele științifice publicate, precum și de proiectele de cercetare naționale la care a luat parte.

Daniela Victoria Zaharia, doctor în psihologie, lector în cadrul Departamentului de Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. Este implicată în activități didactice aferente disciplinelor psihologie organizațională, psihologia personalului, psihologia publicității, relații publice. Dintre lucrările publicate : *Romanian Managers and Human Resource Management* (2007), *Munca emoțională – cadrul pentru studiul gestionării emoționale la locul de muncă* (2009), *Managementul emoțiilor în organizații* (2011).

Prefață

De ce am avea nevoie de o psihosociologie școlară?

Educația presupune difuziunea unei experiențe de la cei care (se presupune că) o au către cei care încă nu o dețin, pentru a o încorpora mai ușor, a o interioriza, a o îmbogăți și a merge mai departe. În orice caz, actul educativ leagă ființele atât pe o linie evolutiv-diacronică, antecesorii „predând” experiența descendenților, cât și pe o direcție linear-sincronică, fiecare „dând” celuilalt, în timpul prezent, ceea ce (se crede că) are nevoie sau merită să cunoască. În ambele situații, se evidențiază faptul că educația înseamnă o transmitere a valorilor, o interpelare directă a alterității – de acum, de altădată sau care va fi, un context de comunicare și de interacțiune socială.

Actul paideic nu se reduce la un registru tehnic, strict metodic, de pregătire și transmitere a cunoașterii. El presupune structurarea unui mediu grupal, amenajarea unui context comunitar, în care ființele stau alături, se scrutează reciproc, interferează, se tatonează – psihologic, ideatic, consimt sau reacționează la ceea ce li se pune în față. Situația de învățare este o întâlnire, o punere laolaltă a unor „bagaje” culturale diferite, o împărtășire a unor experiențe, o ocazie de construire comună a cunoașterii, un prim exercițiu de supunere la probă, de negociere a unor înțelesuri, de reexperimentare a ceea ce se știe sau s-a mai întâmplat. Nimic nu începe cu tine, trebuie să mai ții cont și de ce îți propune altul. Și oricum, nu înveți de unul singur, o faci alături, împreună cu (și, uneori, pentru) alții...

Școala ființează ca un organism social a cărui dinamică trebuie și merită să fie cunoscută. Ea este instanța delegată și specializată a unei societăți de a „secreta” și transmite experiența culturală acumulată în timp de comunitate. „Reproducția” culturală ține și de felul cum funcționează acest for, de dinamica lui internă, de joncțiunile întreținute cu alte paliere ale socialului. Orice tip de societate își construiește o școală pe „măsură”. În același timp, prin intermediul școlii o societate se poate întări, revitaliza sau remodela. Școala devine o „lume” în sine ce merită a fi cunoscută atât de către cei ce se mișcă în ea, cât și de către cei care o privesc din afară – cu speranță, cu condescendență, cu ignoranță.

Pe cât de complicată poate fi societatea la un moment dat, pe atât de complexă devine și dinamica educației exercitate de către școală sau alte instanțe. Evidențierea și explicarea acestei dinamici stau în puterea cercetătorilor fenomenului educațional și presupun un efort conjugat, pluridisciplinar, o raportare teoretică prolixă, multietajată, exercitată de către psihologi, pedagogi, sociologi, politologi, antropologi etc. Un astfel de demers holistic, polimorf, nuanțat îl aflăm și în lucrarea de față, ce încearcă să dea seama de dimensiunea psihosociologică a școlii.

Învățarea școlară se exercită într-un context grupal și generează agregarea unor eforturi individuale. Chiar dacă actul educativ, pe linie achizitivă, presupune preluarea și activarea personală a valorilor promulgate, el se edifică pe aliniamente comunitare, sociale, întrucât presupune interrelaționare, activarea unor raporturi explicite pe orizontală și verticală, acțiuni și influențe la nivelul tuturor actorilor antrenați în această activitate. Chiar și comportamente bazale, înrădăcinate în datul genetic, cum ar fi inteligența, au o determinare sau se revendică și de la incitări psihosociale. O predispoziție nativă a unei persoane nu apare de la sine, nu ține de un ineism absolut, de o predeterminare univocă, ci se activează sau metamorfozează în raport

cu un anumit mediu de primire, natural sau social. Platforma explicativă și instrumentele dezvoltate de psihologia socială pot deveni revelatoare pentru câmpul școlar, contribuind nu numai la o cunoaștere a acestui univers, ci și la perfectarea sau ameliorarea proceselor educative. Progresul și ameliorarea actului didactic țin nu numai de o procesualitate internă, tehnică, ci și de contexte mai largi care prefațează, predetermină și confirmă justetea unor acțiuni cu caracter strict educațional. Educația nu este un proces autotelic, închis; nu se exercită într-un perimetru delimitat (școala), ci presupune un evantai de raporturi și un câmp de forțe sociale ce excedează insularitatea sau datul persoanei.

Școala este un univers complicat care strânge la un loc individualități distincte, dar care sunt unificate, puse în legătură, aduse la un „unison” valoric, cel purtat de comunitatea în/pentru care se pregătesc să intre. Impregnarea socială, cu toată presiunea ei, este de neevitat. Pe de o parte, și individul caută integrarea, se simte agreat și protejat de această apartenență; pe de altă parte, și societatea are nevoie de o solidaritate și de crearea unui câmp de rezonanță pentru a deveni eficientă, respectată, puternică. Problema este însă cum se compune acest echilibru între respectul fizionomiei individuale și „masificarea” presupusă de o sociabilitate de tip macro, instituită, mai mult sau mai puțin artificial, la un moment dat. Oricum am lua-o, școala devine una dintre instanțele unui marcaj social de care lumea are nevoie. Prin intermediul ei, ca ființe particulare ne „universalizăm”, captăm valorile timpului, dar ne și individualizăm, ne „personificăm” cunoștințele, nevoile, idealurile, ne delimităm conturul identitar. Important este ca educația să preserve libertatea individuală și să concure la autodeterminare, la alegeri multiple, în cunoștință de cauză, să nu degenereze în instrument de îndoctrinare sau manipulare.

Dinamica școlii presupune o efervescență nu numai pe linie achizitivă, din punct de vedere cognitiv, ci și pe direcție afectivă, motivațională, acțională. Școala devine din ce în ce mai evident un loc al întâlnirilor preferențiale, experiențiale, spirituale, interculturale. Aici aflăm că e bine să ne aliniem la niște standarde ale cunoașterii, dar să ne și prezentăm unii altora așa cum suntem, credem, simțim. Aici trebuie să învățăm că nu suntem identici, că arătăm (fizic) diferit, că unii sunt mai înalți sau mai scunzi, că alții au alte credințe, că unii pot mai mult, iar alții mai puțin. Câștigăm nu numai idei, ci și moduri de a afla, de a fi, de a ne tolera sau înțelege reciproc, de a acționa sau reacționa.

Edificiul și instrumentarul strict tehnic, didactic nu își arată performanța dacă nu se adecvează la contextul unei comunități, nu se corelează cu dinamica internă a grupului de învățare. O metodă didactică nu este bună în sine, ci în corelație cu un context interrelațional dat. Ca să ajungi la performanță în învățământ, trebuie să percepi niște cadre sociorelaționale, să „dibui” liniile de forță ale unui angrenaj grupal, să generezi o efervescență ingenuă a cunoașterii, să militezi și să te bazezi pe activarea unei supraconștiințe la nivelul grupului. Ideea pe care o dai altora depinde nu numai de acuratețea sau știința transmiterii ei, ci și de felul cum amenajezi grupul de elevi, îi pregătești ca receptori, le gestionezi așteptările, preferințele, complicitățile. Știința educației este și o problemă de administrare a comunității de învățare, a dirijării unor nevoi, a folosirii unor vectori transpersonal, ce se nasc între profesor și elevi, între elevi, între școală și mediul social. Cunoașterea devine o construcție comună, un rezultat al cooperării și complementarității intelectual-afective, un construct consensual experimentat și acceptat de mai mulți.

Învățarea cooperativă nu este doar un principiu educativ, ci și o exigență a zilelor noastre. Conceptul de *peer-education* capătă noi valențe în societatea de astăzi. Mediul virtual, de pildă, predispune la așa ceva, iar „sociabilitatea” de acest gen merită să fie luată în discuție, inclusiv printr-o re poziționare a psihosociologiei școlare. Școala trebuie să devină permisivă la noi experiențe, în care instrumentele și rolurile se pot nuanța, restatua, schimba. Extinderea formării în mediul virtual va avea nevoie (are deja) de fundamentări noi, de ordin psihosocial, care să propulseze sporul educativ al comunităților de învățare recent apărute.

Textele reunite în volumul de față adâncesc interpretările psihologiei sociale la adresa spațiului școlar, contribuind nu numai la o bine-venită „aplicație” a instrumentarului psihologiei sociale într-un context particular, ci și la o radiografiere mai adâncă a gesticulațiilor psihosociale din acest perimetru prin tematizări inovative, inedite, chiar curajoase. Multe teme sunt abordate și

multe răspunsuri pot fi găsite : de la statutul metacogniției și al setărilor mentale în educație până la problematici de tipul cum să grupăm elevii în clasă sau să mobilăm interiorul unui spațiu educațional.

Paleta demersurilor este largă, de la abordări standard, fundamentale, până la poziționări secvențiale, particularizante, exotice. Astfel, decelăm secvențe dedicate fizionomiei cadrului grupal (Dorina Sălăvăstru, Cornel Havârneanu, Ștefan Boncu, Mariana Momanu, Adrian Vicențiu Labăr), specificității interacțiunilor din clasă (Ciprian Ceobanu, Alin Sava, Cătălin Dîrțu, Marian Panainte), statutului reprezentărilor sociale în mediul educațional (Jean-Marie Seca, Mihaela Boza), școlii ca organizație (Daniela Victoria Zaharia), rolului interacțiunii și dinamicii cognitive (Andrei Holman, Andrei-Lucian Marian, Mihaela Boza). Pe de altă parte, sesizăm și revalorizări inedite și percutante ale resorturilor motivaționale ale învățării (Dorin Nastas, Liliana Stan, Versavia Curelaru, Octavian Onici), ale contextului sociomaterial al școlii (Andrei Holman, Ovidiu Gavrilovici) sau ale peisajului intercultural (Andrei-Lucian Marian). Totodată, aflăm și topici noi, ademenitoare, legate de evoluții recente, care deschid noi discuții în psihosociologia educației : conceptul de sine academic (Irina Crumpei), efectul Mozart (Andreea Negruți), delăsarea academică (Ștefan Boncu), fenomenul „favoritul profesorului” (Cătălin Dîrțu), talentul de leadership la elevi (Adrian Vicențiu Labăr), conformismul în clasa de elevi și influența minoritară (Dorina Sălăvăstru), hegemonia masculinității la nivel școlar (Tudor-Ștefan Rotaru), virtuți educaționale ale telefonului mobil (Ciprian Ceobanu). Aceste discuții largesc câmpul tematic specific psihosociologiei școlii, dar aduc și răspunsuri la probleme presante, evidente. Dincolo de conținuturile abordate, o serie de autori ne invită și la unele regândiri ale platformelor metodologice : statutul abordării narative în educație (Ovidiu Gavrilovici), importanța sociometriei în gestionarea clasei de elevi (Camelia Soponar, Cătălina Tincu), probarea unor chestionare de evaluare a abilităților de leadership pentru elevi normal și înalt abilitați (Adrian Vicențiu Labăr), evocarea de modele de autoreglare a învățării prin mecanisme ale eficienței personale (Versavia Curelaru). Tot acest mozaic de luări de poziție ilustrează dezvoltări și reverberații ale școlii ieșene de psihologie socială, inițiată de regretatul profesor Adrian Neculau, el însuși un apropiat și un promotor al edificiului teoretico-practic de factură pedagogică. Nu putem să trecem cu vederea că actualul volum adună reprezentanți ai tuturor departamentelor specializate ale Facultății ieșene de Psihologie și Științe ale Educației, din mai multe generații, cu backgrounduri formative diferite, dar care dau mărturie despre același fenomen : educația. Lor li s-au „alipit”, în calitate de prieteni și colaboratori constanți ai profesorilor ieșeni, și Alin Sava, de la Universitatea de Vest, Timișoara, precum și Jean-Marie Seca, de la Université de Lorraine, Nancy, Franța. Să nu uităm și de meritul celor doi coordonatori, Ștefan Boncu și Ciprian Ceobanu, care au inițiat acest demers și au generat un ethos lucrativ spornic, cu final fericit (cei care au coordonat o carte știu despre ce este vorba...).

Zona de interes a acestei lucrări este largă, extensivă. De ea vor fi interesați atât teoreticienii din zona educației, ce vor găsi topici incitante, demne de a fi cunoscute sau aprofundate, cât și actorii sau decidenții educaționali, ce vor afla răspunsuri sau vor reuși să gestioneze noi provocări pentru câmpul acțiunilor educaționale reale. De această lucrare vor beneficia studenții, cercetătorii, profesorii din mediul preuniversitar și din cel academic, publicul larg interesat de mersul și fenomenologia internă a școlii.

Credem că volumul actual se distinge prin noutate și curaj, finețe explicativă, marcaje tematice incitante, cazuistici grăitoare, aducere la zi a unor topici consacrate, precum și prin încercarea de a îmbogăți discursul psihopedagogic cu noi concepte, idei sau teme de reflecție. E un semn încurajator, de revigorare și de redesenare a unor granițe dintre psihologie și pedagogie, în beneficiul unui orizont care trebuie să rămână refractar la orice baraje epistemologice sau departajări abstracte : educația.

Îi felicităm pe autori și le urăm să abordeze și să depășească, cu același aplomb și profesionalism, și alte provocări.

*Constantin Cucoș
Bârnova, 6 octombrie 2013*

Partea I

Elevul și dinamica lui cognitive

Capitolul 1

Metacogniția

Andrei Holman

Metacogniția înseamnă, într-o definiție sumară, „cogniția despre cogniție”. Termenul reprezintă mai degrabă o etichetă generală ce acoperă diverse procese prin care oamenii își gestionează propriile activități mentale, într-o manieră mai mult sau mai puțin conștientă. Importanța acestei teme pentru aria educațională este una specială, deoarece componentele metacogniției se aplică în toate sarcinile pe care elevii le parcurg în școală. Atât în citirea textelor, cât și în învățare sau în rezolvarea diverselor probleme (de matematică, fizică etc.), modul în care elevul abordează sarcina și, în consecință, succesul sau eșecul său depind de perspectiva sa asupra dificultății acelei activități și asupra pașilor necesari pentru a o rezolva, de capacitatea de a-și urmări corect propriul progres și de a pune în funcțiune strategiile optime. Toate acestea, și nu numai ele, reprezintă elemente de ordin metacognitiv. Interesul pentru astfel de dinamici psihologice depășește nivelul obișnuit de analiză al psihologiei educației, focalizat pe nivelul cognitiv al proceselor mentale implicate direct în învățare, citire și înțelegere sau rezolvare de probleme. Autorii interesați de tema metacogniției mizează pe elaborarea de strategii prin care elevii să fie educați să își conștientizeze și să-și controleze optim propriile activități mentale, cu alte cuvinte să fie „învățați să învețe”. Această perspectivă nu mai este cea clasic-mecanicistă asupra minții elevului : cheia succesului școlar nu mai stă în procesele cognitive ce compun lanțul învățării și al celorlalte activități în care se implică elevii, iar profesorul nu mai este „dirijorul” acelor procese, direct responsabil de buna lor funcționare. În optica metacogniției, responsabilitatea trebuie acordată cu preponderență elevului însuși, ca „agent conștient” ce își poate gestiona propriile procese mentale. Rolul profesorului ar fi aici acela de a dezvolta și exersa capacitățile metacognitive ale elevilor la un nivel care să le permită abordarea optimă, în sensul proceselor și strategiilor cognitive investite, a oricărei sarcini de acel tip.

Pe lângă acest plan al deplasării responsabilității actului educativ spre elev, interesul pentru tema metacogniției este justificat și prin prisma faptului că eșecul în multe sarcini din clasă este cauzat de lipsa abilităților metacognitive ale elevilor. De exemplu, studiile efectuate de Pressley în 2005 asupra capacității elevilor de a înțelege textele citite, deci de a extrage optim semnificația acelor texte, arată că o diferență fundamentală dintre elevii buni și cei slabi în această privință nu este neapărat capacitatea primilor de a înțelege pe deplin materialul la prima lectură. Dimpotrivă, majoritatea elevilor au lacune sau distorsiuni de înțelegere după primul contact, mai ales cu materialele dificile. Ceea ce contează, însă, este faptul că elevii buni aplică anumite strategii de „reparație a înțelegerii” textului

(recitesc anumite porțiuni sau își adresează întrebări cu privire la unele semnificații ce ar putea fi confuze). Elevii care eșuează în astfel de sarcini nu numai că nu apelează la strategii de clarificare a sensului textului, adoptând astfel o poziție pasivă în raport cu acesta, dar de multe ori ei nu sesizează că nu au înțeles cu adevărat ideile aceluia material.

Primul studiu asupra metacogniției, realizat de Flavell în 1976, a avut în atenție dezvoltarea memoriei la copii, observându-se importanța pe care o dețin, pe lângă capacitățile intelectuale de bază responsabile pentru procesele cognitive din aria memoriei, anumite abilități metacognitive. Una dintre ele este capacitatea de a monitoriza conștient aceste procese, iar cealaltă este capacitatea de a le controla, prin aplicarea anumitor strategii menite să crească eficiența actului de învățare (de exemplu: organizarea în categorii a elementelor care trebuie memorate sau repetarea la un anumit timp de la prima învățare).

Pe lângă cele două componente – monitorizarea și controlul –, delimitate încă de la prima abordare a temei, studiile ulterioare au evidențiat și relevanța altor elemente din această arie, și anume cunoștințele metacognitive, respectiv planificarea activităților cognitive. Ultima componentă este, în general, inclusă în categoria mai generală a controlului, deoarece identificarea și aplicarea strategiilor optime de învățare sau de rezolvare de probleme implică și planificarea modului în care acea sarcină urmează a fi abordată. De aceea, vom păstra o clasificare pe trei componente a metacogniției, fiecare dintre ele urmând a fi detaliată în cele ce urmează.

1.1. Cunoștințele metacognitive

În ordinea intervenției componentelor metacogniției în gestionarea activităților mentale, aria cunoștințelor este prima accesată; celelalte două se suprapun în etapa ulterioară, a rezolvării propriu-zise a sarcinii. Cu alte cuvinte, înainte de aplicarea unei strategii de învățare, citire, rezolvare de probleme etc., elevul își formează o reprezentare asupra respectivei activități, asupra dificultății ei și a strategiilor optime pentru a o duce la bun sfârșit. Reprezentarea are la bază cunoștințele de care dispune cu privire la caracteristicile relevante ale situației: natura sarcinii, gradul de solicitare mentală necesar pentru a o rezolva, propriile caracteristici mentale relevante, competența pe care o are în domeniu, respectiv strategiile ce ar putea fi folosite în acel context. De exemplu, un elev poate ști că are probleme în a înțelege chimia, că are nevoie de un timp mai îndelungat pentru a studia această materie în comparație cu altele, că are nevoie de liniște pentru a se concentra la un nivel optim, că o strategie utilă pentru a parcurge materia ar fi căutarea și rezolvarea de exerciții suplimentare. Toate acestea influențează modul în care el se va raporta la studierea textelor acelei materii școlare. În rezolvarea problemelor, cum ar fi cele de matematică, astfel de informații vizează de obicei mai multe planuri, cum ar fi cel al metodelor de a înțelege corect enunțurile problemelor, de a organiza datele acestora, de a le aborda și de a verifica rezultatele.

Toate reprezintă cunoștințe metacognitive, ce influențează decisiv componentele din etapa rezolvării efective a sarcinii. Mai precis, strategiile de control al învățării și monitorizarea propriului progres depind de reprezentarea prealabilă a situației. Corectitudinea acestor cunoștințe despre propria persoană și despre sarcină favorizează, de aceea, performanța pe care urmează să o atingă elevul. Studiile din domeniu certifică această influență, arătând că elevii care au mai multe cunoștințe corecte, în special despre procesul învățării și despre strategiile optime de învățare, au un succes semnificativ mai mare în astfel de

sarcini (Winne, Hadwin, 1998, pp. 277-304). Alte cercetări (Schneider *et al.*, 1998) sugerează că acest efect se datorează, în special, faptului că cei cu o reprezentare metacognitivă mai bogată și mai corectă aplică, în situațiile practice de învățare, strategii mai eficiente. În aria citirii, un studiu realizat de Chan și Sachs în 2001 a comparat elevii cu cunoștințe metacognitive mai „sofisticate”, ce definesc înțelegerea textului ca fiind un proces ce necesită efort și se poate produce cu erori, cu cei care aveau o reprezentare mai superficială și mai pasivă asupra acestui subiect. Constatarea autorilor a fost aceea că primii și-au monitorizat mai atent înțelegerea textelor parcurse și, de asemenea, și-au planificat mai eficient abordarea lor, atingând performanțe mai ridicate decât ceilalți.

În privința cunoștințelor despre propriile capacități, ele sunt rezumate prin etichetele „încredere în sine” sau „autoeficiență personală”. Și ele au un impact semnificativ asupra modului în care urmează a fi abordată respectiva sarcină, însă aici studiile sugerează o diferență importantă de vârstă în ceea ce privește nivelul său optim. La adulți, regula corectitudinii se păstrează: cei care au o reprezentare corectă asupra propriilor abilități cognitive își dozează mai eficient efortul și ajung la performanțe mai ridicate. La copii, însă, unii autori (Bjorklund, Green, 1992) recomandă stimularea „supraîncrederii”, adică a unui nivel de autoeficiență superior față de cel real, pentru că în cazul lor este mai importantă evitarea eventualelor blocaje sau refuzuri ale sarcinii generate de lipsa încrederii în sine. Dat fiind că abilitățile cognitive ale copiilor sunt în plină evoluție, este fundamentală exersarea lor prin antrenarea în diverse sarcini mentale. Astfel, cultivarea încrederii în aceste abilități este necesară pentru a menține motivația vizavi de sarcini chiar și cu riscul optimismului nejustificat, ce poate fi apoi corectat progresiv.

Prima etapă a dezvoltării cunoștințelor metacognitive este cea a formării unei „teorii a minții”, ce presupune conștientizarea de către copil a propriilor stări psihice și formarea unei reprezentări, chiar și schematici, despre procesele psihologice ce caracterizează mintea oamenilor, în general (Williams, Atkins, 2009, pp. 26-44). Practic, momentul achiziționării unei teorii a minții este considerat cel în care copilul ajunge să înțeleagă corect sensul verbelor mentale, cum ar fi „a gândi”, „a ști”, „a uita”, „a-și aminti” etc. Se pare că începând cu vârsta de 3-4 ani, copiii își formează o reprezentare, chiar dacă rudimentară la început, a proceselor mentale (Schneider, 2010, pp. 54-84).

Pe această bază universală a teoriei minții, cunoștințele metacognitive se dezvoltă progresiv, însă nu omogen: unii copii ajung la un nivel mai ridicat, formându-și imagini mai detaliate și mai clare asupra proceselor psihice în general și ale lor în special. Aceste diferențe dintre elevi generează, așa cum am menționat mai sus, variații în performanțele lor școlare. Un argument suplimentar al importanței acestei prime componente metacognitive – cea a cunoștințelor – este acela că bogăția lor condiționează și eficiența programelor de training al abilităților de învățare. Mai precis, cele mai eficiente astfel de programe, pe parcursul cărora elevii sunt antrenați să utilizeze diverse strategii prin care să își crească eficiența învățării, sunt cele în care le sunt oferite și informații sau explicații de ordin metacognitiv cu privire la procesul învățării (Ornstein *et al.*, 2010, pp. 23-53).

1.2. Monitorizarea progresului în sarcină

Cea de-a doua componentă metacognitivă este cea a urmăririi și evaluării propriului progres în activitățile intelectuale desfășurate, fie ele de învățare, citire, rezolvare de probleme etc. În această privință, fundamentale sunt capacitățile elevilor de a realiza o

evaluare corectă a drumului ce trebuie parcurs până la atingerea obiectivului asociat sarcinii, adică până la rezolvarea ei corectă și completă. În cazul învățării, aceasta presupune capacitatea elevului de a-și forma o reprezentare corectă asupra măsurii în care stăpânește lucrurile învățate până atunci, asupra elementelor pe care le-a reținut satisfăcător și asupra celor pe care trebuie încă să le mai aprofundeze sau să le repete. Chiar dacă pare o evaluare simplă, în realitate reprezentările multor elevi cu privire la lucrurile pe care le-au învățat sunt imperfecte sau chiar eronate, în parte și din cauza lipsei informațiilor despre realizarea unor evaluări corecte și a exercițiului în această privință. Ca urmare, ei investesc nejustificat de mult timp în repetarea informațiilor pe care le stăpânesc deja, rămânându-le prea puțin timp pentru aprofundarea celor noi sau încă insuficient fixate în memorie.

Într-un studiu desfășurat de Thiede și colaboratorii săi în 2003 pe această temă, elevilor li s-a cerut să învețe o serie de texte în două etape (memorarea inițială și repetarea). După prima etapă, au fost testați, apoi unora li s-a cerut să aplice o tehnică de monitorizare a progresului învățării (generarea întârziată de cuvinte-cheie, prezentată într-o secțiune ulterioară a acestui capitol). După aceea, tuturor li s-a oferit posibilitatea să aleagă textele pe care să le repete, opțiunile lor fiind atent înregistrate, urmând ca, după etapa repetării, să aibă loc testarea finală a învățării. Rezultatele arată, în primul rând, efectul semnificativ al tehnicii de monitorizare asupra calității opțiunilor făcute de elevi cu privire la textele ce urmau a fi repetate: cei care aplicaseră tehnica respectivă omiteau în mult mai mare măsură în momentul repetării elementele pe care deja le stăpâneau, concentrându-se pe cele care solicitau într-adevăr repetarea și aprofundarea pentru a fi învățate la un nivel satisfăcător. Prin contrast, ceilalți elevi nu reușeau să distingă atât de bine între cele două categorii de materiale (cele deja învățate și cele pe care încă nu le stăpâneau). Această diferență este evidențiată de proporția răspunsurilor corecte la secțiunile din testul de după prima etapă, ce vizau elementele alese pentru repetare: cei din grupul care aplicase tehnica de monitorizare înainte de selectarea elementelor aveau media 0,27, iar ceilalți 0,78. Valorile indică faptul că elevii din celălalt grup au selectat pentru repetare, în mult mai mare măsură, elemente pe care în realitate le stăpâneau deja, rămânându-le puțin timp de studiu pentru cele încă insuficient învățate. Ca atare, opțiunile celor din grupul care folosisese eficient monitorizarea propriei învățări au fost mult mai corecte, alegând cu precădere elemente care chiar necesitau să fie repetate pentru a fi învățate.

În monitorizarea învățării există mai multe tipuri de evaluări ale propriului progres pe care studiile din domeniu le-au analizat și care și-au dovedit utilitatea. Judecățile de ușurință a învățării (EOL – *Ease of Learning*) sunt cerute elevilor înainte de începerea învățării, dar după primul contact cu materialul ce ar trebui învățat, și solicită, practic, predicția propriei performanțe în acea sarcină. Judecățile de învățare (JOL – *Judgments of Learning*), analizate și în studiul descris anterior, se referă la gradul în care elevul consideră că a asimilat respectiva informație și că va răspunde corect la un eventual test ce ar viza-o. Senzațiile de cunoaștere (FOK – *Feeling of Knowing*) se referă la elementele deja învățate, dar pe care elevul nu și le amintește în acel moment; aici, evaluarea se referă la măsura în care are senzația că stăpânește acea informație și că și-ar putea-o aminti la o testare ulterioară.

Și celelalte tipuri de sarcini intelectuale din clasă beneficiază semnificativ de pe urma unei monitorizări atente a propriului progres. În privința cititului, evaluările au primit eticheta de „metacomprehensiune”, referindu-se la măsura în care o persoană își construiește o reprezentare corectă asupra secțiunilor din textul parcurs, al căror sens l-a înțeles

pe deplin, și asupra celor care necesită un efort de recitare atentă pentru a le înțelege cu adevărat. Cei care au aceste abilități de monitorizare ajung la un nivel mai ridicat de comprehensiune a textelor studiate (Thiede *et al.*, 2009, pp. 85-106). În cazul compunerilor, elevii care obțin performanțe mai ridicate (redactând texte de o calitate superioară) sunt de obicei aceia care își analizează după o grilă mai complexă de evaluare propria creație în timpul scrisului. Astfel, în timp ce elevii mai slabi la acest capitol se focalizează pe detalii, corectându-și cu precădere eventualele erori gramaticale sau ortografice, cei cu performanțe superioare includ în procesul de monitorizare și criterii mai generale, cum ar fi cel al clarității exprimării, al organizării, al posibilelor efecte ale formulărilor utilizate asupra audienței (Baker, 2010, pp. 128-134).

1.2.1. Tehnici de creștere a acurateței monitorizării metacognitive

În sinteză, studiile din domeniu arată, pe de o parte, avantajele oferite de capacitatea de monitorizare corectă pentru calitatea rezultatelor activităților școlare, iar pe de altă parte, faptul că ea este o calitate rară în rândul elevilor, autoevaluările multora fiind cel puțin imperfecte. Mai mult, unii cercetători susțin că stimularea abilităților de urmărire a propriului progres în activitățile intelectuale reprezintă o dimensiune aproape complet neglijată în educația contemporană (Pashler, 2007, *apud* Winne, Nesbit, 2009, pp. 259-277). Ca urmare, autorii din domeniul psihologiei educației și-au propus identificarea unor tehnici sau strategii prin care această componentă metacognitivă ar putea fi dezvoltată la elevi.

Caracteristica de bază a tehnicilor este stimularea elevilor pentru a utiliza informații cât mai obiective în monitorizarea propriului progres. De cele mai multe ori, evaluările lor iau în calcul cu precădere senzații subiective, vagi și – așa cum vom arăta mai pe larg într-o secțiune ulterioară – deseori eronate, cum ar fi senzația difuză de cunoaștere a materialului imediat după prima lui învățare. Informațiile obiective cu privire la progresul personal de până în acel moment presupun, însă, investirea unui efort suplimentar. În cazul învățării, de exemplu, o tehnică menționată anterior și a cărei eficiență a fost demonstrată (Thiede *et al.*, 2003) este aceea a generării de câteva cuvinte-cheie la o anumită perioadă după prima învățare a materialului. În primul rând, este nevoie ca elevul să aibă tentative de reamintire mai mult sau mai puțin completă a informațiilor memorate, el obținând astfel o caracterizare obiectivă a cantității de informații pe care a reușit să le rețină. Chiar și acest efort al reamintirii crește acuratețea judecăților de învățare, influențând apoi pozitiv modul în care elevul își gestionează etapele de învățare (Finn, Metcalfe, 2007). Generarea de cuvinte-cheie crește și mai mult calitatea monitorizării memoriei, ea oferindu-i elevului prilejul culegerii unor indici obiectivi cu privire la măsura în care stăpânește informațiile învățate. De asemenea, tehnica presupune investirea unui timp mai redus decât metoda propusă anterior – cea a sumarizării informațiilor. Efectul maxim se obține atunci când cuvintele-cheie sunt generate nu imediat după momentul învățării, ci la un anumit interval. Întârzierea are rolul de a crește validitatea monitorizării după aplicarea acestei tehnici în comparație cu utilizarea ei imediat după învățare, deoarece la generarea de cuvinte-cheie contribuie și multe informații ce sunt încă accesibile mental, dar care vor fi în scurt timp uitate, deformând astfel rezultatul monitorizării învățării.

Această tehnică, la fel ca și cea a sumarizării întârziate și-au dovedit utilitatea și pentru creșterea acurateței monitorizării comprehensiunii textelor citite. Deci, efortul de a genera cuvinte-cheie oferă elevului indici cu adevărat diagnostici cu privire la măsura în care a înțeles sensurile textului parcurs. O altă strategie mentală sugerată în cazul cititului este

autoexplicarea (Griffin *et al.*, 2008) care, spre deosebire de celelalte, presupune un efort ce ar trebui realizat chiar în timpul activității respective. În studiile pe această temă, subiecților li se solicită ca în timp ce parcurg textul să își explice relațiile logice și cauzale dintre ideile prezentate. Astfel de solicitări cresc acuratețea cu care subiecții își evaluează propria comprehensiune a textelor citite, ajungând astfel să ia decizii mai bune cu privire la strategia de recitare a lor pentru a le înțelege pe deplin.

Pe lângă astfel de informații obiective, monitorizarea progresului în sarcinile intelectuale se bazează de multe ori și pe alte categorii de surse. Elevul se poate evalua pe baza aspectelor care țin de materialul studiat, cum ar fi claritatea cu care sunt expuse ideile ; un text confuz ridică automat semnale de alarmă cu privire la capacitatea de a-l stăpâni, chiar și după mai multe etape de învățare și chiar dacă în realitate el a fost asimilat la un nivel satisfăcător. Cunoștințele metacognitive relevante pentru acea sarcină contează și ele : de exemplu, încrederea în propriile abilități de a rezolva probleme de chimie se transferă pe parcursul sarcinii efective de rezolvare a unor astfel de exerciții asupra evaluărilor operațiilor realizate (Koriat, 1997). O altă sursă majoră a monitorizării progresului o reprezintă experiențele subiective pe care le resimte elevul în acele momente vizavi de sarcină, de exemplu, ușurința cu care își amintește anumite informații. Astfel de experiențe subiective, relevante pentru monitorizarea metacognitivă, își au originea în fenomenul mai general al fluenței cognitive ; așa cum vom arăta, ele pot genera o serie de deformări ale evaluărilor propriului progres în sarcinile intelectuale.

1.2.2. Monitorizarea metacognitivă și fluența cognitivă

Operațiile mentale propriu-zise sunt însoțite de procesări suplimentare, care au drept scop evaluarea ușurinței, cursivității, fluenței de desfășurare a operațiilor. Cu alte cuvinte, în același timp cu desfășurarea acțiunilor noastre cognitive, are loc o procesare înconștientă prin care se evaluează gradul de fluență al acțiunilor. Rezultatele ei se constituie într-o senzație vagă sau experiență subiectivă a fluenței ; următoarea etapă este cea a înțelegerii sau autoexplicării acestei experiențe. De multe ori, dată fiind natura înconștientă a evaluării fluenței, senzația rezultată nu are, în sine, o localizare precisă, persoana nu este conștientă de sursa sa. Deoarece fluența cognitivă reprezintă o experiență subtilă, greu de localizat, înțelegerea ei corectă este deseori dificilă. Ca atare, atribuirea ei este în mod obișnuit direcționată (în mod eronat) spre obiectul propriu-zis al operațiilor mentale. Oamenii o interpretează deseori ca fiind un indicator ce îi informează despre anumite caracteristici ale obiectului asupra căruia au realizat procesările cognitive ; de exemplu, lucrurile percepute cu ușurință par mai plăcute (Zajonc, 1980), fluența percepției generând o atitudine pozitivă, fiind deci interpretată ca indice al calităților acelor elemente. Pentru clarificarea acestui mecanism, prezentăm pe scurt cele două tipuri majore de fluență cognitivă, fiecare determinat de o altă categorie de procese mentale, împreună cu rezultatele unor studii relevante pentru tema metacogniției în aria școlară.

Primul tip de fluență – cea a reactualizării – reprezintă experiența subiectivă a ușurinței cu care o persoană reactualizează o informație din memorie. Ea poate funcționa ca un indice utilizat de subiect în judecățile ulterioare asupra informațiilor amintite – până la punctul în care „cum îți amintești (sau cât de ușor)” poate avea o importanță mai mare decât „ce îți amintești”. O demonstrație a acestui efect vizează tema monitorizării memoriei și arată că nivelul mai redus sau mai ridicat de fluență pe care îl percep oamenii atunci când își amintesc informații influențează semnificativ rezultatul evaluării fiabilității

propriei memorii. În acest studiu, realizat de Winkielman și colaboratorii săi în 1998, unor subiecți li s-a solicitat să își amintească un număr redus, iar altora un număr ridicat de evenimente de un anumit tip din propria viață. Apoi, tuturor li s-a cerut să își evalueze memoria. Paradoxal la prima vedere, cei care își amintiseră mai multe evenimente (deci cei care, cantitativ, demonstraseră o fiabilitate mai bună a memoriei) și-au caracterizat memoria ca fiind mai „slabă” decât ceilalți. Explicația este aceea că în evaluare indicele principal utilizat de subiecți nu a fost cel obiectiv – al numărului de amintiri actualizate –, ci cel subiectiv, al dificultății sau ușurinței cu care au reușit să acceseze amintirile. Astfel, senzația de dificultate (de fluentă redusă) provocată prin tentativa de amintire a unui număr mare de elemente a fost interpretată drept indice al unei memorii slabe.

Fluența reactualizării poate, deci, să deformeze judecățile cu privire la cantitatea de informații memorate pe o anumită temă: focalizându-ne pe grupul fluentei ridicate din experimentul de mai sus, sesizăm că el a produs evaluări „optimiste” asupra propriei memorii chiar dacă în realitate proba a fost una foarte ușoară (actualizarea unui număr mic de evenimente). Extrapolând această observație, tentativele superficiale de reamintire după învățare pot avea un efect similar: ele pot actualiza o mică parte din informațiile învățate, însă cu o fluentă ridicată, ce poate fi interpretată eronat drept semn al faptului că întreaga materie este asimilată la un nivel satisfăcător.

Cealaltă varietate de fluentă cognitivă – cea a procesării – este relevantă mai ales pentru modul în care elevii se raportează la informațiile noi ce le sunt prezentate. Ea este determinată de evaluarea ușurinței de procesare mentală a stimulilor prezenți în realitatea imediată. Această experiență subiectivă poate fi atribuită eronat și, ca urmare, poate fi interpretată drept un indice al materialului în sine; o ilustrare a acestui fenomen este faptul că fluenta procesării poate influența evaluarea adevărului propozițiilor citite (Reber, Schwarz, 1999). Astfel, propozițiile procesate fluent (ușor de citit) sunt considerate a fi adevărate cu o mai mare probabilitate decât cele dificil de citit (de exemplu, din cauza culorii textului în raport cu fundalul).

În aria școlară, un fenomen derivat din fluenta procesării este euristică „ușor de învățat, ușor de amintit” (Koriat, 2008), ce denumeste credința unor elevi în faptul că informațiile ce par a fi asimilate rapid sunt mai bine învățate decât cele asimilate cu o dificultate mai mare. În realitate, relația dintre cele două etape (memorare și actualizare) este de multe ori iluzorie. Pericolul acestei credințe este ca elevul să nu mai repete informațiile pe care le-a procesat fluent, părând că le-a învățat cu ușurință în prima etapă, chiar dacă în realitate ele au la fel de multă nevoie de un efort de fixare ca și cele învățate mai greu.

Mai mult, fluenta cu care sunt procesate informațiile influențează și stilul cu care elevul le va aborda. Astfel, o fluentă ridicată induce un stil mai superficial de gândire în comparație cu o fluentă redusă, deoarece prima semnalizează subiectului ușurința cu care sunt realizate operațiile mentale în acel moment, crescând astfel încrederea sa în capacitățile de a se adapta cognitiv la situație și reducând efortul investit în analiza atentă a informațiilor. De exemplu, informațiile percepute mai dificil sunt analizate mai atent, ceea ce crește corectitudinea raționamentelor realizate și reduce impactul „scurtăturilor mentale” (euristicilor). Un exemplu este „Iluzia Moise”, referitoare la întrebarea „Câte animale din fiecare specie a luat Moise pe arcă?”. O proporție semnificativ mai mare dintre subiecții care citesc această întrebare remarcă faptul că ea este greșită (nu Moise, ci Noe este personajul corect) atunci când este prezentată într-o formă care o face dificil de procesat în comparație cu situația procesării fluente (Song, Schwarz, 2008). Deci, fluenta redusă activează analiza sistematică a conținutului ei, facilitând astfel identificarea erorii, în timp ce fluenta ridicată menține, de multe ori, iluzia corectitudinii sale.

Acest fenomen are aplicații în rezolvarea problemelor și citit : în ambele, dacă primele etape ale respectivei activități (de exemplu, citirea primelor pasaje dintr-un text) se realizează fluent, senzația poate deplasa stilul elevului de abordare a sarcinii spre polul superficial, diminuându-i capacitatea de a sesiza eventualele lacune în comprehensiunea textului sau eventualele erori în procesul de rezolvare a problemei.

Ambele tipuri de fluentă pot afecta și modul în care profesorii se raportează la materialele pe care lucrează împreună cu elevii, în sensul de lecții predate sau probleme rezolvate (Serra, Metcalfe, 2009, pp. 278-298). În primul rând, ei pot subestima dificultatea reală de învățare a unor conținuturi din cauza fluentei cu care ei înșiși și le amintesc, datorată exercițiului repetat în această privință. Un al doilea tip de subestimare poate fi acela al dificultății de înțelegere a unor materiale sau de rezolvare a unor probleme. Pentru ei, operarea cu acele conținuturi este fluentă tot datorită exersării repetate, ceea ce poate crea iluzia că sunt ușor de procesat chiar și pentru cineva care ar lua pentru prima oară contact cu ele.

1.3. Strategiile de control al activității

În timp ce componenta anterioară – cea a monitorizării – presupune focalizarea atenției elevului pe propria minte, în tentativa de a ajunge la o evaluare corectă a progresului realizat până în acel moment, dimensiunea controlului se referă la conținuturile studiate propriu-zis. În această privință, studiile de specialitate și experiența psihopedagogică a specialiștilor în diverse domenii au identificat o serie de strategii care facilitează succesul, în special în învățare și lectura textelor. Spre deosebire de rezolvarea problemelor de matematică, fizică, chimie etc., ce beneficiază de existența unor algoritmi ce structurează parcurgerea traseului de la datele problemei la găsirea răspunsului corect, cele două activități pot fi și sunt abordate de către elevi în moduri diverse. Chiar dacă unele strategii de control, cum ar fi organizarea semantică a elementelor sau repetarea materialului în învățare, apar spontan la anumite vârste la majoritatea elevilor, există multe strategii eficiente de învățare și citire care nu sunt utilizate aproape deloc (Brown *et al.*, 1983, pp. 77-166).

Dintre strategiile de control destinate să stimuleze comprehensiunea textelor citite fac parte și tehnicile similare cu autoexplicarea, menționată anterior ca suport al monitorizării progresului, cum ar fi realizarea de inferențe între fraza curentă și cele anterioare sau elaborarea materialului în sensul identificării legăturilor cu cunoștințele pe care elevul le posedă deja pe acea temă (McNamara, 2004). De această dată, ele vizează direct materialul studiat, având drept rol aprofundarea înțelegerii sale și mai puțin formarea unei evaluări corecte cu privire la gradul de înțelegere. Alte strategii de control al citirii sunt utilizarea de organizatori grafici, generarea de întrebări cu privire la text, reprezentarea structurii epice a textului (acolo unde este cazul), sumarizarea (Williams, Atkins, 2009, pp. 26-44), realizarea de predicții cu privire la unitățile de text ce urmează a fi citite, parafrizarea textului (McNamara, 2004) etc.

În învățare, strategiile de control vizează două aspecte fundamentale: memorarea propriu-zisă a elementelor, pentru care strategii ca repetarea cumulativă, organizarea semantică, elaborarea, etichetarea etc. s-au dovedit a fi eficiente (Ornstein *et al.*, 2010, pp. 23-53), dar și alegerea itemilor spre care să fie direcționat timpul și efortul de învățare. În ultima privință, studiile realizate în aria *modelului învățării proximale* (Metcalfe, 2002) analizează beneficiile în temeni de performanță finală în învățare pe care le aduc elevilor

itemii de diverse grade de dificultate. Rezultatele lor arată că opțiunea cea mai profitabilă este cea a itemilor încă nememorați, însă ușor de învățat, chiar dacă de multe ori tentația este de a-i alege pe cei mai dificili. Cu alte cuvinte, învățarea optimă este cea proximală : după prima etapă de învățare, elevul ar trebui să își evalueze gradul în care a asimilat diversele unități informaționale și să le elimine din deciziile ulterioare pe cele deja asimilate. Apoi, ar trebui să aleagă pentru următoarea etapă de învățare itemii pe care îi consideră cel mai ușor de învățat, adică cei pe care deja i-a asimilat într-o anumită măsură, deci cei proximali din punctul de vedere al poziției în acel moment pe traseul învățării. O astfel de strategie duce la performanțe mai ridicate, mai ales în condițiile unui timp de memorare insuficient pentru a acoperi în detaliu tot materialul, decât alegerea itemilor dificili, care par a necesita în cea mai mare măsură efortul elevului.

Succesul acestei strategii este, însă, condiționat de cea de-a doua componentă metacognitivă prezentată, adică de acuratețea monitorizării ; elevul trebuie să facă evaluări corecte cu privire la măsura în care a reușit să învețe fiecare dintre elementele studiate pentru a lua deciziile adecvate referitoare la următorul pas al învățării. De asemenea, așa cum am menționat deja, succesul strategiilor de control al învățării și lecturii depinde, în general, și de prima componentă metacognitivă, cea a cunoștințelor (Ornstein *et al.*, 2010, pp. 23-53), în sensul că strategiile cele mai eficiente sunt însoțite de explicații cu privire la eficiența și valoarea lor.

*

În concluzie, toate cele trei componente ale metacogniției trebuie dezvoltate pentru creșterea performanțelor elevilor în diversele sarcini intelectuale : construirea unui set cât mai corect și complet de cunoștințe despre modul în care se rezolvă eficient acele sarcini și despre propriile competențe, monitorizarea atentă a progresului înregistrat și exersarea unor strategii eficiente de control al materialelor învățate. Astfel, ei își pot construi veritabile competențe metacognitive ce se pot generaliza asupra oricăror activități similare, chiar și după terminarea anilor de studiu. Rolul școlii este, în această privință, unul fundamental : deoarece multe dintre acțiunile mentale pe care le presupune metacogniția solicită, cel puțin la început, demersuri și eforturi suplimentare față de cele cerute de sarcina în sine, ele trebuie prezentate și explicate suficient de convingător pentru ca elevii să le înțeleagă utilitatea. Apoi, ele trebuie construite treptat și exersate corespunzător până la automatizarea lor completă, adică până în momentul în care vor deveni parte a abordării firești, naturale a tuturor situațiilor ce solicită un efort intelectual.

Bibliografie

- Baker, L. (2010), „Metacognition”, în V.G. Aukrust (ed.), *Learning and Cognition in Education*, Elsevier, Ltd, Londra.
- Bjorklund, D.F., Green, B.L. (1992), „The adaptive nature of cognitive immaturity”, *American Psychologist*, 47, pp. 46-54.
- Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A., Campione, J.C. (1983), „Learning, remembering, and understanding”, în J.H. Flavell, E.M. Markham (eds.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. III. *Cognitive Development*, Wiley, New York.
- Chan, C.K., Sachs, J. (2001), „Beliefs about learning in children's understanding of science texts”, *Contemporary Educational Psychology*, 26, pp. 192-210.

- Cox, B.D., Ornstein, P.A., Valsiner, J. (1991), „The role of internalization in the transfer of mnemonic strategies”, in L. Oppenheimer, J. Valsiner (eds.), *The Origins of Action: International Perspectives*, Springer, New York.
- Finn, B., Metcalfe, J. (2007), „The role of memory for past test in the underconfidence with practice effect”, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 33, pp. 238-244.
- Griffin, T.D., Wiley, J., Thiede, K.W. (2008), „Individual differences, rereading, and self-explanation: Concurrent processing and cue validity as constraints on metacomprehension accuracy”, *Memory & Cognition*, 36, pp. 93-103.
- Koriat, A. (1997), „Monitoring one's own knowledge during studying: A cue-utilization approach to judgments of learning”, *Journal of Experimental Psychology: General*, 126, pp. 349-370.
- Koriat, A. (2008), „Easy comes, easy goes? The link between learning and remembering and its exploitation in metacognition”, *Memory & Cognition*, 36, pp. 416-428.
- McNamara, D.S. (2004), „SERT: Self-explanation reading training”, *Discourse Processes*, 38, pp. 1-30.
- Metcalfe, J. (2002), „Is study time allocated selectively to a region of proximal learning?”, *Journal of Experimental Psychology: General*, 131, pp. 349-363.
- Ornstein, P.A., Grammer, J.K., Coffman, J.L. (2010), „Teachers' «Mnemonic Style» and the development of skilled memory”, in H.S. Waters, W. Schneider (eds.), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction*, Guilford Press, New York.
- Pressley, M. (2005), „Final reflections. Metacognition in literacy learning: Then, now, and in the future”, in S.E. Israel, *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Reber, R., Schwarz, N. (1999), „Effects of perceptual fluency on judgments of truth”, *Consciousness and Cognition*, 8, pp. 338-342.
- Schneider, W. (2010), „Metacognition and memory development in childhood and adolescence”, in H.S. Waters, W. Schneider (eds.), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction*, Guilford Press, New York.
- Schneider, W., Schlagmüller, M., Visé, M. (1998), „The impact of metamemory and domain-specific knowledge on memory performance”, *European Journal of Psychology of Education*, 13, pp. 91-103.
- Serra, M.J., Metcalfe, J. (2009), „Effective implementation of metacognition”, in D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser (eds.), *Handbook of Metacognition in Education*, Routledge, New York.
- Song, H.J., Schwarz, N. (2008), „Fluency and the detection of misleading: Low processing fluency attenuates the Moses illusion”, *Social Cognition*, 26, pp. 791-799.
- Thiede, K.W., Anderson, M.C.M. (2003), „Summarizing can improve metacomprehension accuracy”, *Contemporary Educational Psychology*, 28, pp. 129-160.
- Thiede, K.W., Anderson, M.C.M., Theriault, D. (2003), „Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts”, *Journal of Educational Psychology*, 95, pp. 66-73.
- Thiede, K.W., Griffin, T.D., Wiley, J., Redford, J.S. (2009), „Metacognitive monitoring during and after reading”, in D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser (eds.), *Handbook of Metacognition in Education*, Routledge, New York.
- Williams, J.P., Atkins, J.G. (2009), „The Role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students”, in D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser (eds.), *Handbook of Metacognition in Education*, Routledge, New York.
- Winkielman, P., Schwarz, N., Belli, R.F. (1998), „The role of ease of retrieval and attribution in memory judgments: Judging your memory as worse despite recalling more events”, *Psychological Science*, 9, pp. 124-126.
- Winne, P.H., Hadwin, A.F. (1998), „Studying as self-regulated learning”, in D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser (eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Winne, P.H., Nesbit, J.C. (2009), „Supporting self-regulated learning with cognitive tools”, in D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser (eds.), *Handbook of Metacognition in Education*, Routledge, New York.
- Zajonc, R.B. (1980), „Feeling and thinking: Preferences need no inferences”, *American Psychologist*, 35(2), pp. 151-175.

Capitolul 2

Setări mentale în educație

Cătălin Dîrțu

Printre caracteristicile cele mai importante ale minții se numără capacitatea de prelucrare superioară a informațiilor sub forma noțiunilor, judecăților și raționamentelor, capacitatea de organizare și planificare a comportamentelor și de previzionare a desfășurării evenimentelor. Dar, deși ne place să ne numim *homo sapiens sapiens*, acordând capacității noastre de raționare cea mai mare cinste, actele conștiente ocupă un loc minor, aproape insignifiant în ansamblul comportamentelor noastre. Este și motivul pentru care unii psihologi și-au permis să considere conștiința un epifenomen sau chiar să-i nege existența.

În ultimii ani, psihologii cognitiști au reușit să ne convingă că lipsa de ordine nu mai poate fi considerată caracteristica dominantă a inconștientului, așa cum s-a crezut la început. Posesor al unui inconștient cognitiv, omul are stocate la acest nivel structuri bine organizate de informații, credințe, valori și atitudini aflate într-o continuă transformare, reconstrucție, reasezare. Aceste structuri s-au dovedit a fi puternici agenți determinanți ai comportamentului uman, explicând o bună parte a deciziilor pe care le luăm (multe dintre ele pe termen lung) în diverse situații: acasă, în societate și – cazul care ne interesează cel mai mult aici – la școală.

Cu toate că este copleșită de mărimea și puterea inconștientului, unul dintre marile avantaje ale conștiinței este acela că-și poate extinde teritoriul continuu (Jung, 2003). De altfel, toți psihologii abisali, pornind de la Freud, consideră că menirea conștiinței este aceea de a invada cât mai mult din teritoriul inconștientului și de a se înstăpâni pe acele zone.

Această caracteristică a conștiinței este deosebit de importantă atunci când abordăm problema teoriilor implicite dintr-o perspectivă psihopedagogică. Când teoriile implicite devin explicite, puterea conștiinței se poate extinde și dobândim control asupra unei zone la care, în mod obișnuit, conștiința noastră nu are acces. Mai precis, atât pentru un teoretician al învățării, cât și pentru profesorul care-și desfășoară activitatea în clasă devine foarte important, așa cum vom vedea în capitolul de față, să cunoască modul în care anumite teorii implicite, cum sunt cele despre inteligență, talent sau chiar despre personalitate, modifică și modelează comportamentul elevilor. O astfel de cunoaștere se dovedește a fi utilă îndeosebi atunci când educatorul, devenit el însuși conștient de puterea modelatoare a teoriilor implicite, învață să le transmită și să le consolideze doar pe cele pentru care s-a dovedit științific că au cel mai benefic efect asupra eficientizării procesului de învățare.

2.1. Automatisme, suportul absolut necesar al activității conștiente

Majoritatea cercetătorilor știu să aproximeze și procentul actelor care sunt supervizate de conștiință și, în estimările lor cele mai generoase, ele nu depășesc 1% (Bargh, 1997). Restul comportamentelor se realizează, conform aprecierii acestor cercetători, în mod automat, spontan.

La mijlocul secolului trecut, un behaviorist radical american, Edwin Guthrie, a devenit cunoscut pentru teoria lui cel puțin ciudată despre învățare. El considera, nici mai mult, nici mai puțin, că principala caracteristică a învățării este spontaneitatea. Pentru el, învățarea nu era un proces, în măsura în care achiziționarea deprinderilor noastre depindea în totalitate de mediul în care acționa organismul și se realiza dintr-o singură încercare, dintr-odată.

În experiențele făcute de el pe animale, dar și prin exemple extrase din comportamentul uman, a arătat că multe comportamente, chiar și dintre cele considerate foarte complicate, sunt de fapt achiziții spontane ce devin apoi, prin repetiție, obișnuințe, chiar ritualuri de care cu greu ne mai putem debarasa. Astfel, majoritatea actelor noastre nu au nici un suport logic, ci sunt rodul purei întâmplări. Chiar și limbajul a fost înțeles de Guthrie în cel mai pur mod behaviorist, ca un comportament. Tratat ca atare, el ajunge să se supună în teoria sa jocului aleator al determinantilor externi (Guthrie, 1952).

Dacă în concepția behavioriștilor radicali automatisme joacă un rol absolut în determinarea conduitei, nelăsând conștiinței nici o șansă de manifestare, nu la fel se întâmplă în cazul psihologilor adepți ai altor curente. Dar ceea ce ne interesează să subliniem în acest stadiu al expunerii este faptul că, indiferent cărui curent aparțin și indiferent cât de mult prețuiesc aceștia activitatea conștiinței, există un consens în a susține importanța determinantilor nonconștienți ai deprinderilor umane. Diferențe importante apar numai atunci când se pune problema în ce măsură determinanții, de astă dată interni, sunt înnașcuți sau provin din experiență. Vom trece foarte pe scurt în revistă câteva dintre teoriile care au încercat să surprindă și să le dea nume acelor adevărați determinanți interni care ne vor permite să înțelegem mai bine specificul setărilor mentale, al teoriilor implicite.

Este bine cunoscută teoria lui Carl Gustav Jung în care arhetipurile, presupuse structuri ale inconștientului colectiv moștenite de la strămoșii noștri, ne ghidează pe tot parcursul procesului de individuație atunci când, mai mult sau mai puțin conștient, încercăm să deconstruim unicitatea.

Dacă arhetipurile ni se relevă și ne influențează, credea Jung, luând forma unor reprezentări pe care le putem cu ușurință descoperi în miturile tuturor popoarelor, se pare că și structurile noastre perceptive determină în bună măsură modul în care vedem lumea. În 1962, Witkin a avansat ideea existenței a două modalități de percepere: cea în care subiectul percepției este dependent de câmpul perceptiv și cea în care el este independent de acesta. Într-unul din multele sale experimente, Witkin a utilizat un desen complex, cu multe elemente, și a putut observa că unii oameni pot percepe o multitudine de amănunte, dar percep mai greu structura și întregul, în timp ce alții percep cu mai mare ușurință elementele esențiale și pot avea o imagine de ansamblu a realității percepute de ei.

O altă teorie interesantă este teoria constructelor de personalitate a lui Kelly (1955), considerată una dintre primele teorii cognitive ce a presupus existența și dinamica unor structuri cognitive complexe ce ne determină modul de comportare. În accepțiunea lui

Kelly, constructele de personalitate nu sunt elemente ultime, ci structuri cu minimum trei elemente ce tind să se organizeze într-o ordine ierarhică, în funcție de puterea lor de a ne determina acțiunile. S-a considerat că aceste constructe provin din experiență și de aceea ele sunt în cea mai mare parte permeabile și maleabile, permițându-i omului obișnuit să avanseze, să testeze și să-și rafineze aproape la fel ca un om de știință propriile teorii despre lume și viață.

Mai interesantă și cu un mult mai mare impact asupra cercetărilor desfășurate pe filiera psihologiei cognitive este ipoteza inversă avansată de lingvistul laureat al Premiului Nobel Noam Chomsky, care presupune că o bună parte din modul în care se utilizează limbajul nu provine din experiență. El consideră că felul în care gândim și comunicăm este strict determinat de existența unor structuri de limbaj înnăscute. În absența unor astfel de structuri, crede gânditorul american, nu ar exista posibilitatea de a utiliza limbajul și, implicit, nu am putea comunica eficient. Un argument adus în favoarea ipotezei lui este acela că, în ciuda aparentei multitudini și diversități a limbilor utilizate de comunitățile umane, asemănările de construcție sintactică a limbilor sunt izbitoare. Aceste structuri înnăscute de limbaj sunt cele care permit învățarea și comunicarea într-o limbă străină.

Chiar dacă psihologul elvețian Jean Piaget (1988), cunoscut adept al cercetării evoluției de-a lungul vârstelor a formelor de inteligență umană, a intrat în dispută cu Chomsky, el nu a respins în totalitate ideea că omul se naște cu anumite predispoziții de a utiliza limbajul articulat. Însăși ideea de stadialitate în dezvoltarea inteligenței, în condițiile în care cercetările au dovedit universalitatea stadiilor dincolo de diferențele culturale, conduce la presupunerea existenței unor astfel de predispoziții.

Ideea existenței unor structuri înnăscute de limbaj a avut o influență deosebită asupra acelor cercetători care au considerat că ființa umană, într-o anumită măsură, este și, în altă măsură, poate fi programată neurolingvistic. Întemeietorii paradigmei programării neurolingvistice (NPL), Bandler și Grinder (2008), au depus un efort uriaș pentru a demonstra că mari terapeuți precum Milton Erickson, Fritz Perls sau Virginia Satir reușeau să inducă schimbarea terapeutică în mai toate cazurile utilizând, asemenea unor magicieni, structuri de limbaj ce-i influențau într-un mod complet inconștient pe clienții lor.

Indiferent dacă este vorba de automatisme la nivelul comportamentului sau de automatisme la nivelul percepției, imaginației sau al gândirii și limbajului, ne este foarte clar că activitatea conștientă nu se poate desfășura fără sprijinul lor. În aceste condiții devine foarte importantă nu doar înțelegerea naturii automatismelor, ci și a modului în care ele pot fi formate, modelate, transmise.

2.2. Ce sunt teoriile implicite și/sau setările mentale

Sub numele de teorii implicite se înscriu structuri și dinamici destul de diverse ale ceea ce psihologii numesc astăzi inconștient cognitiv. Din acest motiv, ceea ce putem spune în primul rând despre setările mentale sau teoriile implicite este faptul că ele nu seamănă cu teoriile explicite deoarece nu au o structură formală, nu prezintă aceeași organizare și complexitate și, bineînțeles, nu sunt testate așa cum sunt testate teoriile științifice. De asemenea, datorită faptului că sunt localizate și funcționează în cea mai mare parte automat, la nivelul inconștientului, ele nu sunt ușor de identificat. Putem deveni conștienți de existența lor numai dacă ne propunem explicit acest lucru sau analizând cu atenție comportamentele ghidate de ele.

O definiție larg acceptată vede teoriile implicite ca fiind „construcții intelectuale care sunt localizate în mințile indivizilor” (Sternberg, 1985). Ele nu au o stabilitate temporală foarte mare, deoarece pot fi specifice unui timp sau unei culturi anume, ceea ce înseamnă că sunt mai vulnerabile la schimbare decât teoriile explicite.

De asemenea, spre deosebire de teoriile explicite unde se încearcă eliminarea oricărei urme de subiectivitate și construirea lor numai pe baze obiective, setările mentale implicite presupun intervenția proceselor afective și a opțiunilor subiective care nu se supun neapărat unor judecăți și argumente logice, raționale.

Cel mai adesea și cel mai ușor teoriile implicite de personalitate sunt asimilate credințelor. Chiar definițiile date de psihologi care au impus sintagma „teorii implicite” ne sugerează că ele pot fi văzute drept credințe. Astfel, Dweck (1996), abordând problema diferențelor care apar între indivizi atunci când facem inferențe dispoziționale, vorbește despre „credința în” fixitatea trăsăturilor de personalitate care se opune credinței în maleabilitatea dispozițiilor personale. Până la un punct, identificarea teoriilor implicite cu credințele este de acceptat, însă de-a lungul timpului termenul „credință” a primit conotații prea diverse și în mare parte speculative, ceea ce a făcut ca utilizarea lui în texte ce impun rigoare științifică să fie cel puțin problematică.

Pe de altă parte, anumiți cercetători preferă să folosească uneori denumirea de setare mentală (*mindset*). Faptul că sintagmele „teorii implicite” și „setări mentale” sunt folosite de același autor, deseori chiar în același articol, arată că ele sunt foarte similare. Un anume aspect este însă mai ușor scos în evidență atunci când vorbim de setarea mentală. Când în locul sintagmei „teorii implicite” alegem „setarea mentală”, se pune accentul pe o atitudine activă față de ceva, de orientare către, pe opțiunea pentru un set consistent de acțiuni, de comportamente, iar această accentuare este extrem de utilă, vom vedea mai târziu, atunci când vrem să scoatem în evidență că setările au o componentă afectiv-motivațională puternică, știut fiind că motivația este fără nici un dubiu cel mai important determinant al conduitei.

2.3. Teoriile implicite de personalitate și cunoașterea celuilalt

În literatura psihopedagogică, cel mai des sunt cercetate teoriile implicite de personalitate. Acest lucru este perfect explicabil dacă ne gândim la ceea ce spuneau psihologii gestaltiști, și anume că psihicului uman (și mai ales inconștientului) nu-i sunt deloc pe plac jumătățile de măsură, structurile incomplete, fragmentate, lipsite de limite clar trasate. Conform principiului formei celei bune, ne este mult mai la îndemână să vorbim despre procese, structuri, fenomene întregi, iar personalitatea oferă această iluzie a completitudinii, a formei perfecte, sferice, care se închide asupra ei înseși.

Iar când se pune problema cunoașterii personalității, suntem în mod sigur interesați de cunoașterea întregului. Nu este un secret faptul că existența Celuilalt poate fi cea mai mare binecuvântare, dar și cel mai mare blestem. Acest lucru, dublat de ceea ce spunea inspirat Francis Bacon, că a cunoaște înseamnă a avea putere, explică cel puțin în parte, credem noi, de ce oamenii au fost dintotdeauna atât de interesați de cunoașterea personalității, astfel că ajung să fie preocupați de cunoașterea ei și în mod inconștient.

Un studiu vechi, dar extrem de ingenios al gestaltiștilor Heider și Simmel (1944) subliniază cât se poate de clar obsesia legată de cunoașterea Celuilalt. Puși să descrie mișcărilor unor forme geometrice (două triunghiuri și un pătrat) într-un filmuleț de doar

două minute, majoritatea covârșitoare a subiecților au folosit în descrierile lor cuvinte ce se referă la caracteristici ale personalității și, doar în două cazuri, au încercat să fie obiectivi, descriind realitatea percepută în termeni geometrici. Este cât se poate de clar că, la nivelul limbajului obișnuit, preferăm să antropomorfizăm universul decât să-l descriem în termeni reci, lipsiți de viață.

Un alt experiment, de această dată mult mai cunoscut, a fost cel al lui Solomon Asch (1988), un alt psiholog de orientare gestaltistă. El a oferit subiecților săi două seturi a câte șapte trăsături de personalitate. Între cele două seturi era o singură diferență, deci șase trăsături erau identice. Concret, o parte dintre subiecți a avut caracteristica „rece” (*cold*), în timp ce restul au avut-o printre caracteristici pe cea opusă, „cald” (*warm*). Deși diferențele nu păreau importante, deosebirea a devenit dramatice atunci când subiecții au fost puși să aleagă și alte caracteristici care s-ar fi potrivit portretelor în cauză. Astfel, persoanelor caracterizate ca fiind calde li s-au atașat în majoritatea cazurilor multe trăsături pozitive, în timp ce persoanelor descrise ca fiind reci li s-au atribuit semnificativ mai multe atribute negative. Constatările studiului lui Asch au fost că formarea impresiei despre o persoană ia forma unui gestalt, a unei structuri complete în cadrul căreia unele caracteristici au un rol central, în timp ce altele au un rol periferic.

Psihologul cognitivist Norman Anderson a criticat în anii '70 concluziile studiului lui Asch. El a dezvoltat pe baza cercetărilor lui o teorie pornind de la o ipoteză elementaristă și a considerat că formarea impresiei nu este determinată de centralitatea uneia sau alteleia dintre trăsăturile ce formează un portret, ci este influențată de ordinea în care sunt prezentate ele. Pentru a-și susține spusele, psihologul american a menționat și unele dintre principiile pe baza cărora este organizată memoria, și anume principiul primordialității (*primacy*) și cel al recentei (Anderson, 1991).

În ciuda faptului că modelul propus de Anderson este elementarist, el este unul liniar-serial, adică a fost construit în așa fel încât să se diferențieze în mod clar de modelele aditive, adică de elementarismul simplist asociaționist. Propunerea lui Anderson este interesantă, ea referindu-se la o formare a impresiei nu prin simplă asociere a trăsăturilor, ci prin realizarea unei „sume ponderate a valorii subiective a trăsăturilor”. Conform rezultatelor raportate de Anderson și care contrazic într-o oarecare măsură rezultatele lui Asch, primele trăsături prezentate subiecților au cel mai puternic efect, proiectându-și semnificația asupra celorlalte care urmează.

O altă serie de cercetători cognitiști (Newman, Uleman, Moskowitz, Winter etc.) au reușit să dovedească în mai multe rânduri, utilizând metode diferite (sarcini de completare a cuvintelor, măsurarea vitezei de răspuns etc.), că teoriile implicite de personalitate sunt o realitate psihologică de necontestat și, mai mult, că sunt responsabile de structurarea coerentă în memorie a informațiilor provenite de la comportamente (Newman, Uleman, 1989).

O constatare importantă a acestor cercetători, bazată pe rapiditatea cu care se activează teoriile implicite de personalitate, este aceea că nu e propriu-zis vorba despre un proces, ci despre o intervenție spontană, aproape instantanee a teoriilor implicite în formarea impresiei. În condițiile în care subiecților le-a fost prezentată informația sub trei forme (comportamentală, similară semantic sau ca trăsătură), s-a constatat că prima formă pe care au activat-o subiecții a fost cea a trăsăturilor de personalitate. Dacă luăm în calcul și ipoteza codării specifice formulată de Tulving și Thomson (1973), conform căreia modul în care stocăm informația este determinant pentru ceea ce ne reamintim, putem concluziona că trăsăturile de personalitate pot fi considerate forme în care psihicul sintetizează spontan și inconștient informațiile provenite pe filieră comportamentală.

2.4. Setări mentale legate de inteligență și supradotare

Pentru specialiștii din sfera educației, cele mai interesante teorii implicite sau setări mentale care au primit o atenție deosebită sunt cele ce vizează inteligența și supradotarea. Îndeosebi numele lui Carol Dweck și cel al lui Robert Sternberg sunt cel mai des menționate în legătură cu aceste setări. Dweck și colaboratorii săi (1993) au pornit de la constatarea că unii oameni consideră inteligența o aptitudine înăscută, fixă, care nu evoluează de-a lungul vieții nici în sens negativ, nici în sens pozitiv. O altă categorie de persoane cred că inteligența este o aptitudine flexibilă, maleabilă și că datorită acestui fapt posibilitățile de adaptare cu succes la situațiile problematice cresc odată cu vârsta și experiența. Trebuie menționat că psihologul american nu a realizat o separare categorică a celor două categorii, ci a înțeles mai degrabă așezarea concepțiilor implicite despre inteligență pe un continuum pornind de la fixitate extremă la maleabilitate.

Foarte interesant este că putem observa cu ușurință cum nu numai oamenii obișnuiți sunt dominați de presetările mentale puse în evidență de Dweck, ci la fel se întâmplă și în cazul oamenilor de știință. În ciuda dorinței lor de a fi complet obiectivi, se poate observa cu ușurință cum cercetările și construcțiile lor teoretice sunt determinate clar de alegeri făcute în acord cu teoriile implicite, nu întotdeauna asumate și explicit. Ca un prim argument, menționăm că înșiși psihologii personalității se împart în două tabere când este vorba să conceptualizeze inteligența. Astfel, în cazul paradigmei *Five Factor Model* există o serie de psihologi care preferă să numească factorul care se referă la caracteristicile raționale Inteligență sau Intelect. În primul caz, termenul Inteligență sau Intelect pune accentul pe componenta aptitudinală a acestei dimensiuni a personalității, pe caracterul ei înăscut și fix, în timp ce în cel de al doilea caz, denumirea *Deschidere spre experiențe* sugerează că aspectele atitudinale, dobândite și maleabile, sunt cele mai importante elemente ale acestui factor.

Un al doilea argument privind împărțirea psihologilor în funcție de teoriile implicite adoptate se referă la extrem de puternica dispută iscată în jurul celebrei cărți despre inteligență *The Bell Curve* (Herrnstein, Murray, 1994). O parte dintre psihologii care au luat poziție de apărare a afirmațiilor elitiste din această carte ce a pus pe jar comunitatea academică sunt de părere că inteligența este predeterminată încă de la naștere și că nici cele mai dramatice schimbări ale mediului de viață nu o pot afecta (Gottfredson, 1997 ; Eysenck, 1998 etc.). Cealaltă parte a psihologilor consideră că mediul are cel mai mare rol în evoluția inteligenței și că adepții primului punct de vedere expus de noi pot fi acuzați de promovarea unui rasism științific.

Chiar dacă oamenii de știință se străduiesc din răspuțeri să-și argumenteze explicit și științific opțiunile, o astfel de împărțire radicală a lor în două tabere ireconciliabile, una ce crede într-o inteligență ca aptitudine înăscută, alta care o consideră maleabilă și determinată social, arată că alegerile lor au fost determinate de teorii implicite sau, poate mai corect, devenite implicite. Omul obișnuit, dacă ar fi să explice caracterul irațional și inconștient al alegerii lor, ar spune simplu că au ales „cu sufletul”, „cu inima”. Și cum să nu credem că alegerea a fost predeterminată inconștient, când pun atât de multă pasiune în argumentația lor și sunt dispuși să citeze cu obstinație doar anumite cercetări, care le îndreptățesc opinia, în timp ce alte cercetări, incomode, care le contrazic opțiunea, sunt trecute deliberat cu vederea.

Inițial, Dweck a încadrat aceste credințe privitoare la inteligență în rândul teoriilor implicite de personalitate, ajungând apoi să prefere termenul „setare mentală” (*mindset*).

Această schimbare de preferință a cercetătoarei americane nu ne apare deloc lipsită de sens. Conceptul de setare mentală a fost considerat mult mai potrivit decât cel de teorie implicită, în condițiile în care el a putut fi cu mai multă ușurință legat de un domeniu extrem de dinamic, este vorba de domeniul motivațional. Astfel, conceptul de setare mentală putea fi corelat mai ușor cu termeni precum atitudine, pregătire de acțiune, orientare spre scop, opțiuni sau implicare motivațională.

O altă consecință a simbiozei dintre setările mentale cu privire la inteligență și motivație este aceea că, spre deosebire de alte teorii implicite, ele pot fi cu mai mare ușurință identificate la nivel comportamental. Îndeosebi legătura setărilor mentale cu performanța poate fi ușor percepută. Altfel spus, Carol Dweck a pus teoriile noastre implicite despre inteligență la lucru, dovedind în repetate rânduri că ele sunt indisolubil legate de ceea ce numim performanță și succes social.

În strânsă legătură cu cercetările lui Dweck privind influența setărilor mentale asupra performanței sunt cercetările lui Sternberg asupra teoriilor implicite despre supradotare (*giftedness*). Suntem interesați aici îndeosebi de constatarea lui Sternberg și Zhang (1995) că teorii implicite precum cea despre supradotare pot fi destul de complexe și elaborate în ciuda faptului că se manifestă inconștient.

Spre exemplu, el consideră că teoria implicită despre supradotare cuprinde cel puțin cinci principii, numite de el criterii. Un prim criteriu ce definește supradotarea este cel al excelenței și se referă la faptul că un individ supradotat trebuie să fie capabil de o performanță deosebită într-un domeniu. Dar criteriul excelenței nu este suficient, el trebuie dublat de criteriul rarității, în sensul că, pentru a putea fi considerat dotat, domeniul în care excelează cineva trebuie să fie unul special, deosebit, rar. Apoi, teoria implicită despre supradotare presupune criteriul productivității, performanța trebuind să nu fie doar unică, ci și repetabilă. Criteriul al patrulea, cel al demonstrabilității, face referire la faptul că performanțele unui individ ce se presupune a fi supradotat trebui evaluate obiectiv prin testare riguroasă. Și, nu în ultimul rând, al cincilea criteriu ne spune că valoarea demonstrată obiectiv trebuie validată și social. Asta înseamnă că performanța trebuie să aibă loc într-un domeniu nu numai rar, ci și foarte bine valorizat de către societatea căreia îi aparține persoana supradotată.

Demonstrând cât de complexă poate fi o teorie implicită, Sternberg a putut susține în continuare că, deși teoriile implicite sunt prin natura lor relative, putând îmbrăca multiple forme în funcție de timpul și spațiul în care iau naștere, ele sunt un suport nu doar util, ci și necesar, fără de care teoriile explicite cu greu s-ar putea constitui.

2.5. Importanța teoriilor implicite în activitatea de învățare

Așa cum avertizează Dweck (2006) și Sternberg și Zhang (1995), este esențială cunoașterea de către profesori a naturii și importanței setărilor mentale și a teoriilor implicite atunci când se urmărește maximizarea performanței elevilor în procesul învățării. În primul rând, importanța cunoașterii teoriilor implicite provine din faptul că, fiind construcții mentale, ele sunt angajate în mod direct în actele, judecățile și deciziile tuturor celor implicați în procesul educativ.

Cercetările lui Dweck au avut un impact atât de mare tocmai pentru că au dovedit că, dacă elevii se comportă conform setării mentale ce presupune că inteligența este o caracteristică maleabilă și nu una fixă, performanțele lor școlare vor crește semnificativ.

Nu este totuna dacă un elev consideră că poate obține rezultate foarte bune datorită inteligenței lui superioare, native sau dacă va considera că succesul școlar se datorează unui efort susținut și perseverenței. Întotdeauna, în cel de al doilea caz, elevii își vor îmbunătăți continuu performanțele, în timp ce în primul caz, există riscul major de plafonare și chiar de regres, mergând până la eșec școlar.

Influența setărilor mentale provine din faptul că ele sunt, așa cum am arătat, credințe, iar credințele au puterea de a mobiliza în sensul transformării lor în realitate. O caracteristică importantă a setărilor mentale este aceea că pot fi transmise social. Profesorul, în măsura în care este persoana cu cea mai mare influență din clasă, poate induce, chiar impune setările mentale cele mai eficiente, care favorizează performanța, și să le elimine pe acelea care induc autosuficiența, automulțumirea.

În implicarea lui în transmiterea setărilor mentale, profesorul trebuie să aibă în vedere faptul că ele nu au un caracter universal (Sternberg, Zhang, 1995), ci, credințe fiind, dobândesc formă și consistență diferită în cazul fiecărui elev, în funcție de modul lui propriu de a gândi și a fi. Așa cum ne spun specialiștii, profesorul va putea observa cu relativă ușurință ce fel de setare mentală (privitoare la inteligență și performanță) are un elev, deoarece vor apărea suficienți indici la nivelul comportamentului concret care să o pună în evidență. Astfel, fiecare elev își va dezvolta propriul stil cognitiv.

Nu în ultimul rând, credem că putem evidenția fără a greși prea mult și o legătură între setările mentale și efectul Premack, un efect care presupune ca un bun pedagog să-și încurajeze elevul chiar și atunci când încercările lui de a performa sunt urmate de eșec. A nu pune o etichetă definitivă atunci când evaluăm un elev (etichetă de tipul „nu ai să fii niciodată în stare să...”) devine o condiție absolut necesară atunci când ne dorim ca și elevii cu performanțe mai slabe să aibă o evoluție pozitivă.

Cu alte cuvinte, evaluările negative ale profesorului trebuie să vizeze întotdeauna doar comportamentul elevului, comportament ce poate fi oricând perfectibil, și nu trăsăturile lui personale care potrivit setărilor lui mentale pot fi considerate fixe și, ca atare, elevul poate resimți evaluarea negativă a profesorului ca pe o condamnare definitivă și fără prescripție.

Astfel se evită instaurarea unui alt fenomen negativ asupra căruia psihologii au atras atenția în repetate rânduri, și anume neajutorarea învățată (*learned helplessness*), un fenomen care îl poate transforma pe elev într-un observator complet pasiv, lipsit de participare la actul educațional.

*

În concluzie, psihologii au atras atenția asupra puterii de determinare situate la nivelul inconștientului cognitiv. Concret, automatismele, deprinderile, ritualurile sunt cauza a până la 99% dintre comportamente, ceea ce nu sugerează atât slăbiciunile conștiinței, cât mai ales scoate în evidență importanța deprinderilor în susținerea activității conștiente.

În literatura recentă de specialitate, în rândul determinantilor comportamentelor automatizate, un loc important îl ocupă teoriile implicite și, îndeosebi, teoriile implicite de personalitate, care au un rol important în evaluarea socială a personalității. Atunci când urmărim ce se întâmplă la joncțiunea acestor structuri cognitive inconștiente cu motivația, sintagma teorii implicite poate fi înlocuită cu succes de conceptul de setare mentală (*mindset*). Acest concept scoate mai ușor în evidență unele caracteristici importante ale teoriilor implicite: subiectivitatea lor până la confundarea cu credințele, relația lor directă cu atitudinile și orientarea spre acțiune, implicarea lor în realizarea sau inhibarea performanței etc.

Cunoașterea naturii și modului de manifestare a setărilor mentale este esențială în activitatea profesorului, în condițiile în care cercetările arată că setările mentale sunt transmisibile, educabile. Tocmai de aceea, profesorul are o mare responsabilitate, deoarece, dacă transmite acele setări mentale care influențează pozitiv și în mod direct performanța elevilor, va crește randamentul școlar, evitând în același timp eșecul.

Bibliografie

- Anderson, N.H. (1991), „Schemas in person cognition”, în N.H. Anderson (ed.), *Contributions to Information Integration Theory*, vol. I, *Cognition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Asch, S.E., Zuckier, H. (1984), „Thinking about persons”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 6, pp. 1230-1240.
- Bandler, R., Grinder, J. (2008), *Structura magicei*, Editura Excalibur, București.
- Bargh, J.A. (1997), „The automaticity of everyday life”, în R.S. Wyer (ed.), *Advances in Social Cognition*, vol. X, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Chomsky, N., Piaget, J. (1988), *Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării*, Editura Politică, București.
- Dweck, C.S. (1996), „Implicit theories as organizers of goals and behavior”, în P.M. Gollwitzer, J.A. Bargh (eds.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior*, The Guilford Press, New York.
- Dweck, C.S., Leggett, E.L. (1988), „A social-cognitive approach to motivation and personality”, *Psychological Review*, 95, 2, pp. 256-273.
- Dweck, C.S., Hong, Y., Chiu, C. (1993), „Implicit theories: Individual differences in the likelihood and meaning of dispositional inferences”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 5, pp. 644-656.
- Eysenck, H.J. (1998), *Intelligence: A New Look*, Transaction Publishers, New Brunswick, NJ.
- Gottfredson, L.J. (1997), „Mainstream science on intelligence”, *Intelligence*, 24, pp. 13-23.
- Guthrie, E.R. (1952) *The Psychology of Learning*, Harper Brothers, Boston, MA.
- Heider, F., Simmel, M. (1944), „An experimental study of apparent behavior”, *The American Journal of Psychology*, LVII, 2, pp. 243-259.
- Herrstein, R.J., Murray, C. (1994), *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, Free Press, New York
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C.S., Sacks, R. (1997), „Implicit theories and evaluative processes in person cognition”, *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, pp. 296-323.
- Jung, C.G. (2003), „Conștiință, inconștient și individuație”, în *Opere complete*, vol. I, Editura Trei, București.
- Kelly, G. (1955/1991), *The Psychology of Personal Construct*, Routledge, Londra.
- Newman, L.S. (1996), „Trait impressions as heuristics for predicting future behavior”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22 (4), pp. 395-411.
- Newman, L.S., Uleman, J.S. (1989), „Spontaneous trait inference”, în J.S. Uleman, J.A. Bargh (eds.), *Unintended thought*, Guilford Press, New York.
- Piaget, J., Chomsky, N. (1988), *Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării*, Editura Politică, București.
- Sternberg, R.J. (1985), „Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, pp. 606-627.
- Sternberg, R.J., Zhang, L. (1995), „What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory”, *Gifted Child Quarterly*, 39, pp. 88-94.
- Witkin, H.A., Moore, C.A., Goodenough, D.R., Cox, P.W. (1977), „Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications”, *Review of Educational Research*, 47, pp. 1-64.

Capitolul 3

Conceptul de sine academic

Irina Crumpei

Conceptul de sine se constituie ca model multidimensional ce explică felul în care o persoană își apreciază abilitățile, competențele, aspectul fizic și prezența socială (Byrne, 1996). Modul în care individul se percepe este determinat multiplu. Un rol important îl au experiențele de viață și felul în care sunt interpretate. Constituindu-se social, conceptul de sine este puternic afectat de evaluările persoanelor semnificative și de atribuiri pe care individul le face pentru propriile comportamente. În cadrul mai larg descris, se delimitează conceptul de sine academic. Acesta din urmă se referă la reprezentarea persoanei asupra abilităților sale în cadre școlare sau academice (Brunner *et al.*, 2010). Conceptul de sine academic are implicații importante în explicarea performanței și a reușitelor academice, în mobilizarea mecanismelor motivaționale sau în structurarea obiectivelor de viitor ale elevilor (Marsh, 1984 ; Altmann, Dupont, 1988 ; Marsh, 1991).

3.1. Constatări inițiale asupra conceptului de sine

Dezvoltarea teoriilor explicative ale conceptului de sine a fost încetinită pentru multă vreme ca urmare a popularității generalizate a paradigmatelor behavioriste (Perry, Marsh, 2000, pp. 61-76). Fiind asimilat cutiei negre a psihicului uman și măsurării indirecte, cercetările pe această temă au fost limitate la jumătatea secolului XX. Ca urmare a interesului scăzut, rezultatele raportate erau variabile, controversate, suferind numeroase limitări legate în special de metodologie și măsurare (Marsh, Retali, 2010, pp. 499-534). Conceptul de sine a fost teoretizat inițial ca un construct unidimensional de autoevaluare globală (Piers, Harris, 1964 ; Coopersmith, 1967 ; Parker, 1966). Abia în anul 1976, Shavelson și colaboratorii săi au reușit reînvierea și redefinirea acestui construct. Analizând și sintetizând literatura existentă la vremea respectivă, au conturat un model teoretic mai complex și valid al conceptului de sine. Astfel au identificat șapte caracteristici ale acestui construct, descriindu-l ca fiind : multidimensional, organizat, structurat ierarhic, stabil la bază, descriptiv și evaluativ, în dezvoltare de-a lungul vieții și diferențiabil de alte constructe (Shavelson *et al.*, 1976). Cercetările ulterioare au confirmat natura complexă a conceptului de sine (Lewis, Knight, 2000).

3.1.1. Construct multidimensional

Shavelson și colaboratorii săi (1976) au descris conceptul de sine ca pe o oglindă critică a diferitelor arii de referință din viața individului. De-a lungul vieții, aceste arii se multiplică și se complică, incluzând familia, școala și relațiile sociale. În prima fază, constructul general a fost împărțit în concept de sine academic și concept de sine nonacademic. Conceptul de sine academic avea, la rândul său, mai multe dimensiuni, reflectând performanțele percepute la diferitele materii școlare : științe, matematică, istorie sau limba maternă. Conceptul de sine nonacademic a fost detaliat în trei subdiviziuni. Conceptul de sine social se referă la relațiile cu persoanele semnificative și la relațiile cu colegii și alte persoane de aceeași vârstă. Conceptul de sine fizic este explicat prin abilitățile fizice și aspectul fizic. A treia subdiviziune este conceptul de sine emoțional.

3.1.2. Structură ierarhică dinamică

Modelul teoretic propus de Shavelson și colaboratorii săi (1976) se constituie de la general la specific într-o structură ierarhică. Conceptul de sine general se află la baza ierarhiei, se formează de timpuriu, este stabil și determină toate celelalte subdiviziuni ce decurg din el. Pe măsură ce se avansează în ierarhie, reprezentările devin mai instabile, fluctuante, dependente de context. Conceptul de sine asimilează evaluări foarte diferite, de la imaginea globală asupra propriei persoane până la percepția subiectivă, puternic determinată situațional asupra unui comportament izolat.

Conceptul de sine este dinamic, se îmbogățește și se complică de-a lungul vieții. Individul pornește în copilărie de la baza modelului, cu un concept de sine general și slab diferențiat. Ierarhia este parcursă în ordine, de-a lungul dezvoltării, pe măsură ce copilul învață să claseze propriile experiențe și să evalueze diferențiat ariile variate ale vieții. Maturizarea diversifică repertoriul de experiențe și crește capacitatea de analiză și interpretare a situațiilor de viață.

3.1.3. Construct descriptiv și evaluativ

Conceptul de sine îi permite individului să se descrie ca persoană sau să eticheteze stările pe care le trăiește în diferite situații : „Sunt foarte trist”. Latura evaluativă a conceptului de sine oferă elementul dinamic, făcând ca definițiile de sine să varieze : „Mă descurc foarte bine la matematică”. Evaluările depind de experiențele personale și de impactul mediului social. Ele stabilesc ariile prioritare în structura conceptului de sine și natura percepției de sine în cadrul acestor arii.

3.1.4. Construct diferențiabil de alte constructe

Această caracteristică a conceptului de sine se referă în modelul lui Shavelson și al colaboratorilor săi (1976) la două aspecte. În primul rând, dimensiunile conceptului de sine trebuie să se diferențieze semnificativ de alte constructe învecinate. În al doilea rând, dimensiunile conceptului de sine trebuie să se diferențieze semnificativ între ele.

Grupul de cercetători condus de Shavelson a avut un rol esențial în definirea și clarificarea conceptului de sine. Ei au propus un model multidimensional, organizat, ierarhic,

dinamic, stabil la bază, diferențiable inter- și intraconstruct. Sarcina anevoioasă de analiză și sinteză a datelor teoretice și empirice de până atunci a determinat o centrare a autorilor asupra efortului de definire și operaționalizare. Aspecte pragmatice precum numărul și structura dimensiunilor identificate au avut de suferit. În acest sens, Craven și Yeung (2008) descriu modelul ierarhic ca fiind încă de atunci doar o posibilă reprezentare a conceptului de sine. Cercetările ulterioare au susținut acea constatare prin evidențierea limitelor modelului inițial. Natura precară a ierarhiei descrise, caracterul puternic eterogen al conceptului de sine academic sau lipsa unor corelații suficiente între subdiviziunile constructului sunt câteva dintre limitele identificate (Marsh, Craven, 2006 ; Craven, Yeung, 2008).

3.2. Delimitarea conceptului de sine academic

Având în vedere limitele constatate în cadrul modelului propus de Shavelson și colaboratorii săi, cercetări ulterioare au încercat îndepărtarea lor și ameliorarea constructului (Marsh *et al.*, 1988). Următorul model propus păstrează structura multidimensională și ierarhică, dar supraordonează două dimensiuni principale: conceptul de sine general matematic și conceptul de sine general verbal. Studii succesive au indicat că cele două dimensiuni nu corelează una cu cealaltă (Marsh *et al.*, 1988). Pentru a explica rezultatele, Marsh (1986) a început elaborarea modelului cadrului de referință intern/extern, care susține că, pentru conturarea conceptului de sine academic, se folosesc două cadre de referință interconectate, unul extern, interindivid, și altul intern, intraindivid (Perry, Marsh, 2000, pp. 61-76 ; Möller *et al.*, 2009). Astfel, în contextul școlar, elevii compară propriile performanțe la diferite materii cu cele ale colegilor folosind cadrul de referință extern. Acest tip de comparație determină o legătură pozitivă între conceptul de sine matematic și cel verbal. Pe de altă parte, folosind cadrul de referință intern, elevii vor compara propria performanță la o materie cu performanța la alte discipline. Comparația va genera o relație invers proporțională între cele două dimensiuni ale conceptului de sine. Interacțiunea dintre cele două relații anulează legătura statistică dintre conceptul de sine verbal și cel matematic (Möller *et al.*, 2009). Altfel spus, raportarea externă, la ceilalți colegi, va face ca abilitățile matematice ridicate să determine un concept de sine matematic ridicat, iar abilitățile verbale ridicate să determine un concept de sine verbal ridicat. Pe de altă parte, raportarea internă compară abilitățile verbale ale elevului cu cele matematice. Astfel, abilitățile matematice ridicate vor determina un concept de sine verbal scăzut, și invers (Marsh, Hau, 2004). Möller și colaboratorii săi (2009) au realizat o metaanaliză a studiilor pe această temă, raportând date ce susțin aceste concluzii.

3.3. Efectul „peștelui mare în lacul mic”

Efectul peștelui mare în lacul mic a fost descris și dezvoltat de Marsh și Hau în 2003, având la bază modelul cadrului de referință intern/extern. Precursorul acestui efect, după cum raportează chiar Marsh, a fost enunțat de Davis (1966), care a concluzionat că este mai bine să fii o broască mare într-un lac mic decât o broască mică într-un lac mare. Rezultatele sale afirmau că elevi cu performanțe comparabile aveau ambiții mai mari pentru cariera personală atunci când absolveau o școală mai puțin competitivă, în care notele bune se obțineau mai ușor. Efectul peștelui mare în lacul mic elaborează această

idee, susținând că, deși abilitățile individuale corelează pozitiv cu conceptul de sine academic, un liceu sau o clasă cu o medie ridicată a abilităților are un impact negativ asupra conceptului de sine. Numeroase cercetări pe această temă au susținut ideea că elevi din clase sau școli competitive, cu o medie ridicată a abilităților, au un concept de sine academic mai scăzut decât elevi comparabil de abili din școli sau clase medii și slabe (Seaton *et al.*, 2010 ; Marsh, 2005 ; Marsh, Hau, 2003). Studiile longitudinale arată că impactul negativ al unei școli competitive asupra conceptului de sine persistă până la patru ani după terminarea liceului (Marsh *et al.*, 2007).

În ciuda numărului mare de studii care vin să susțină empiric consistența și universalitatea efectului peștelui mare în lacul mic, au existat și critici la adresa acestei teoretizări. Criticile vizează în principal caracterul limitativ al interpretării care simplifică procesul de comparare socială, referindu-se sistematic la un singur aspect al acesteia (Dai, Rinn, 2008). Dai și Rinn critică, de asemenea, ignorarea circumstanțelor situaționale, a mediatorilor și moderatorilor, precum și interpretarea inadecvată a cauzalității efectului descris.

Într-un articol din 2009, Seaton, Marsh și Craven adresează aceste critici, citând studii longitudinale experimentale și cvasiexperimentale care susțin efectul lacului mic și interpretarea cauzală. Zell și Alicke (2009) au realizat un studiu experimental arătând că subiecții cărora li s-a zis că au avut o performanță scăzută într-un grup cu abilități ridicate și-au evaluat performanța semnificativ mai modest decât subiecții cu abilități similare cărora li s-a zis că au avut o performanță bună într-un grup cu abilități scăzute. În ceea ce privește variabilele situaționale, moderatorii și mediatorii, Seaton și colaboratorii săi (2009) concluzionează că pot generaliza efectul peștelui mare în lacul mic indiferent de statusul socioeconomic și de majoritatea constructelor autoreglării academice : motivație, folosirea strategiilor de învățare profundă sau metacognitive, abilitate, natura relațiilor sociale. Au existat totuși și moderatorii semnificativi care au influențat negativ efectul cercetat. Învățarea superficială ca metodă de autoreglare academică, comportamentul anxios și susținerea orientării sociale cooperative au agravat efectul peștelui mic în lacul mare.

3.4. Efectul gloriei reflectate

Efectul gloriei reflectate a fost teoretizat pentru a explica unele fluctuații ale conceptului de sine academic care păreau să contravină efectului peștelui mare în lacul mic. El se referă la creșterea conceptului de sine ca urmare a apartenenței la un grup selectiv, cu prestigiu și abilități ridicate. Numeroase studii indică preferința oamenilor de a beneficia de efectul gloriei reflectate asociindu-se cu persoane sau grupuri cu un status perceput ca fiind superior (Snyder *et al.*, 1986). Pornind de la această idee, Marsh și-a ajustat teoria explicând că elevii din școlile de prestigiu ar putea avea concepte de sine academice ridicate ca urmare a gloriei reflectate, a identificării lor cu restul colegilor cu performanțe ridicate. El susține că o selecție vizibilă și valorizată social poate spori acest efect. Integrând cele două efecte, ne așteptăm la o creștere a conceptului de sine academic în urma acceptării la o instituție de învățământ de prestigiu, urmând ca acesta să se diminueze pe parcurs ca urmare a comparării sistematice cu elevi performanți (Marsh *et al.*, 2000). Shaunessey și colaboratorii săi (2006) au constatat că elevii performanți care au ales să participe la un program de studiu internațional aveau un concept de sine mai ridicat decât elevii cu performanțe egale din clase normale. Rezultatele pot fi explicate prin efectul gloriei reflectate. Reușitele obținute într-un program competitiv și prestigios au un impact

mai mare asupra conceptului de sine. Amploarea și durata acestui efect depind de reputația programului, de cultură și de vârsta elevilor (Marsh *et al.*, 2000).

3.5. Genul, vârsta și conceptul de sine academic

Genul are un rol important în explicarea variantei conceptului de sine academic. Majoritatea studiilor indică un concept de sine mai scăzut în cazul fetelor comparativ cu băieții (Young, Mroczek, 2003 ; Kelly, Jordan, 1990 ; Ziegler *et al.*, 1996). De Fraine și colaboratorii săi (2007) descriu un decalaj între fete și băieți în preajma clasei a X-a și o sincronizare ulterioară. Dintre studiile efectuate cu precădere pe eșantioane de elevi cu abilități ridicate, unele nu au obținut diferențe semnificative în funcție de gen (Hotulainen, Schofield, 2003 ; Pajares, Graham, 1999). Totuși, conceptul de sine academic și influența genului asupra sa pot varia în funcție de materie. Băieții par a avea un concept de sine matematic mai ridicat (Ireson, Hallam, 2005 ; Marsh, Ayotte, 2003). Această discrepanță se poate datora, în parte, stereotipurilor cultivate de părinți încă dinainte de vârsta școlară și unei confruntări reale cu matematica în cazul băieților preșcolari (Tiedemann, 2000). În timp, aceste stereotipuri sunt întărite de societate și devin credințele ce stau la baza conceptului de sine. Fetele obțin, în medie, rezultate mai mari la testele școlare comparativ cu băieții, fără ca performanța ridicată să determine creșterea conceptului de sine (Herbert, Stipek, 2005).

În ceea ce privește schimbările produse de-a lungul vieții, încă de la primele teoretizări, conceptul de sine a fost gândit ca un construct dinamic. Shavelson și colaboratorii săi (1976) descriau conceptul de sine ca fiind general și slab diferențiat în copilărie, complicându-se odată cu trecerea anilor. Dezvoltarea cognitivă, experiențele multiple și complexe favorizează o interpretare mai variată a evenimentelor transpusă într-un concept de sine tot mai complicat. Începutul dezvoltării conceptului de sine academic este încă neclar. Unii cercetători îl situează timpuriu, la vârsta de 3-5 ani (Tiedemann, 2000), în timp ce alții îl asociază cu începutul școlii, pe la 6-8 ani (Leflot *et al.*, 2010). Punctele de referință semnificative în conturarea conceptului de sine academic variază de la o etapă la alta. Dacă la început copiii se autoevaluează raportându-se la opiniile părinților, profesorilor și ale celorlalți colegi, în jurul vârstei de 10-11 ani, colegii devin punctele de referință cele mai importante (Leflot *et al.*, 2010 ; Rubie-Davies, 2006). Numeroase studii raportează o scădere a conceptului de sine academic în perioada adolescenței, în special în cazul fetelor (Eccles *et al.*, 1993 ; Gonida *et al.*, 2006 ; Zanolini, Usai, 2002 ; De Fraine *et al.*, 2007). Odată cu maturizarea, pe măsură ce potențialul individual își găsește expresia concretă, conceptul de sine academic devine mai stabil. Rezultatele sunt contradictorii încă în ceea ce privește evoluția legăturii dintre conceptul de sine academic și performanță de-a lungul anilor de școală. În timp ce unii autori raportează o creștere a legăturii dintre conceptul de sine și performanță de-a lungul timpului (Guay *et al.*, 2003), alții au observat contrariul (De Fraine *et al.*, 2007). De Fraine și colaboratorii săi (2007) au constatat un declin al legăturii dintre conceptul de sine academic și performanțele lingvistice în timpul liceului. Declinul este mai pronunțat în cazul fetelor.

3.6. Conceptul de sine academic și performanța academică

Relația pozitivă dintre conceptul de sine academic și performanța academică este susținută consistent de numeroase studii (Marsh, Yeung, 1997 ; Marsh, Craven, 2006 ; Denissen *et al.*, 2007). Atât conceptul de sine academic global, cât și subdomeniile sale corelează pozitiv cu performanța academică reflectată în note și scorurile testelor. În aceste condiții, Marsh și Köller (2003, pp. 17-45) au stabilit dilema ce a mobilizat cercetările următoare pe această temă : atâta timp cât relația dintre conceptul de sine academic și performanță este confirmată, în ce sens funcționează legătura cauzală ? În ciuda studiilor care au abordat problema cauzalității, această relație nu a fost clar delimitată, datele indicând mai curând determinarea complexă dintre cele două concepte și imposibilitatea stabilirii unei relații cauzale simple. În literatura de specialitate se disting trei orientări cu privire la relația dintre conceptul de sine academic și performanța academică : modelul creșterii personale, modelul dezvoltării abilităților și modelul efectelor reciproce.

3.6.1. Modelul creșterii personale

Acest model stabilește un determinism orientat la bază dinspre conceptul de sine academic către performanța academică (Green *et al.*, 2006). Un studiu longitudinal a măsurat conceptul de sine și performanța elevilor din clasele primare de-a lungul a trei ani (Guay *et al.*, 2003), găsind o susținere mai puternică pentru modelul creșterii de sine în toate cele trei categorii de vârstă. Efectul performanței asupra conceptului de sine era mai scăzut decât efectul invers. Buhs (2005) a realizat un studiu mai complex folosind ca predictor pentru performanța academică conceptul de sine academic, participarea la ore, victimizarea, respingerea colegilor și excluderea. Victimizarea și excluderea erau asociate cu un nivel scăzut al conceptului de sine academic. Conceptul de sine academic scăzut era legat de o slabă participare la ore și de performanțe scăzute.

În ciuda numeroaselor studii care susțin importanța conceptului de sine în determinismul performanței academice, un studiu din 2008 arată că valoarea predictivă a conceptului de sine scade semnificativ atunci când măsuri ale performanței anterioare sunt incluse în analiză (Stringer, Heath, 2008). Inițial, percepția asupra competenței academice se constituia ca predictor moderat al performanței academice după un an, explicând între 16 și 25% din varianța performanței. Când însă au fost incluse în analiză rezultate reflectând performanța anterioară a subiecților, varianța explicată de conceptul de sine a scăzut dramatic. Autorii comentează că o relație cauzală reală ar trebui să includă și predicții ale schimbării performanței academice în timp. În funcție de conceptul de sine raportat la un moment dat, ar trebui să se poată prezice felul în care se vor modifica în timp rezultatele elevului. Studiul lor nu a indicat o astfel de relație.

Modelul creșterii personale încurajează strategiile care vizează ameliorarea conceptului de sine pentru îmbunătățirea performanței academice. Intervențiile asupra gândurilor disfuncționale și a comportamentelor negative pot ajuta reușita școlară (Guay *et al.*, 2010 ; Marsh, Scalas, 2011, pp. 191-198).

3.6.2. Modelul dezvoltării abilităților

Modelul dezvoltării abilităților se situează la celălalt pol al cauzalității, susținând că reușita academică determină în primul rând creșterea conceptului de sine academic (Green *et al.*, 2006 ; Freund, Rich, 2005 ; Gonida *et al.*, 2006). Chapman și colaboratorii săi (2000) au arătat importanța experiențelor timpurii în formarea conceptului de sine academic prin intermediul unui studiu longitudinal realizat pe un eșantion de elevi aflați în primul an de școală. Performanța academică a fost operaționalizată inițial prin cunoașterea literelor dintr-un cuvânt, ștergerea fonemelor și potrivirea sunetelor. Aceste abilități s-au dovedit a fi predictori semnificativi ai conceptului de sine academic. Evaluările longitudinale au indicat persistența conceptului de sine academic, mai ales a celui negativ, de-a lungul primilor ani de școală. Elevii cu un concept de sine academic negativ aveau performanțe semnificativ mai slabe la sarcini de citit și recunoaștere a cuvintelor comparativ cu cei cu un concept de sine pozitiv sau mediu. Modelul dezvoltării abilităților este susținut și de rezultatele obținute de Gonida și colaboratorii săi (2006). Autorii au avut în vedere diferite relații cauzale, găsind o susținere mai puternică pentru determinarea conceptului de sine academic de către performanța academică. Relația este susținută și de rezultatele obținute de Herbert și Stipek (2005), care raportau că rezultatele la testele standardizate erau predictori puternici pentru percepțiile elevilor cu privire la abilitățile lor literare. Autorii au evaluat competențele literare și matematice ale elevilor din punctul de vedere al profesorilor, părinților și al elevilor înșiși. Performanța obținută în anul anterior s-a arătat a fi un bun predictor pentru autoevaluarea elevilor cu privire la abilitățile academice. Evaluările părinților făcute în clasa a III-a au prezis autoevaluările copiilor asupra abilităților literare și matematice din clasa a V-a. Concluziile studiului susțineau modelul dezvoltării abilităților.

Ambele modele au fost testate empiric în studii diferite fără a obține rezultate concludente pentru confirmarea categorică a unuia dintre ele (Pinxten *et al.*, 2010 ; Marsh, Scalas, 2011, pp. 191-198). Modelele au fost criticate pentru simplificarea artificială a mecanismelor implicate și depărtarea lor de modelul teoretic al conceptului de sine.

3.6.3. Modelul efectelor reciproce

Marsh și colaboratorii săi au susținut și verificat timp de două decenii modelul determinismului reciproc dintre cele două concepte, susținerea și întărirea lor mutuală (Guay *et al.*, 2003 ; Marsh, Yeung 1997, 1998 ; Marsh, 2005 ; Marsh, Martin, 2011). Ameliorarea conceptului de sine conduce la performanțe academice mai ridicate, iar creșterea performanței academice întărește conceptul de sine (Marsh, Craven, 2005, pp. 15-52). De asemenea, încurajarea exclusivă a unuia dintre constructe și neglijarea celuilalt pot conduce la rezultate vremelnice. Încurajarea credințelor în propriile forțe, în absența unei creșteri reale a performanței, va duce în final la regresul conceptului de sine, și invers, creșterea performanței fără stimularea schimbărilor la nivelul credințelor despre sine poate îngrădi perpetuarea reușitelor academice (Marsh, Martin, 2011). Metodologia folosită pentru susținerea legăturii reciproce este variată și robustă, adunând metaanalize și studii longitudinale.

În 1997, Marsh și Yeung au raportat că performanța academică operaționalizată prin citit, știință și matematică prezicea pozitiv conceptul de sine academic într-un eșantion de elevi australieni. În același timp, conceptul de sine academic prezicea performanța

chiar dacă această relație era ușor mai slabă decât cea inversă. Prin contrast, într-un studiu longitudinal realizat de Marsh și colaboratorii săi în 2005, impactul conceptului de sine academic asupra performanței este mai puternic decât impactul performanței asupra conceptului de sine. Dincolo de această inversare a puterii efectului, studiul din 2005 a raportat că cel mai puternic predictor al conceptului de sine matematic la mijlocul clasei a VII-a era conceptul de sine matematic la începutul clasei a VII-a. Conceptul de sine matematic la începutul clasei a VII-a corela semnificativ și cu notele elevilor la matematică la mijlocul clasei a VII-a, această relație păstrându-se chiar și atunci când se controla efectul altor variabile, cum ar fi performanța obținută în clasa a VI-a. O metaanaliză care a sintetizat informația a 55 de studii longitudinale a constatat o preponderență a predicțiilor ce susțin modelul efectelor reciproce în defavoarea celorlalte două modele (Valentine, DuBois, 2005).

Numeroase studii susțin teoretic și empiric modelul efectelor reciproce. Cu toate acestea, Baumeister și colaboratorii săi (2003) pun la îndoială avantajele cultivării credințelor pozitive despre sine în cadrul educațional, comentând că performanțele academice ridicate sunt cele care vor cauza o creștere a stimei de sine. Reciproca nu este întotdeauna adevărată, astfel explicându-se legătura slabă dintre stima de sine și performanță. Eforturile mobilizate pentru creșterea stimei de sine nu garantează creșterea performanței, putând fi chiar nocive (Baumeister *et al.*, 2005).

În ciuda interesului științific ridicat centrat asupra legăturii dintre conceptul de sine academic și performanță, concluziile studiilor nu sunt categorice încă. Rezultatele contradictorii ar putea fi explicate prin impactul unor variabile mediatore care influențează legătura dintre cele două concepte.

3.6.4. Efecte de mediere în modelul cauzal

Studiile care au ales planuri mai complexe în analiza relației dintre conceptul de sine academic și performanță au identificat unele variabile mediatore.

Percepția adulților asupra competenței elevilor este una dintre variabilele care ar putea clarifica modelul cauzal (Bouchey, Harter, 2005 ; Herbert, Stipek, 2005). Percepțiile elevilor despre gândurile și comportamentele adulților prezic propriile percepții despre sine și performanța lor. Aceste rezultate se mențin când performanțele anterioare sunt controlate (Bouchey, Harter, 2005). Rezultate similare au obținut și Herbert și Stipek (2005). Evaluarea părinților făcută competenței copiilor s-a dovedit a fi un predictor important al conceptului de sine matematic. Autorii au mai verificat rolul comportamentului școlastic, modul și gradul de implicare academică al elevilor. Primul era prezis semnificativ de conceptul de sine academic și prezicea, la rândul său, rezultatele școlare.

Angajamentul la clasă corelează puternic cu conceptul de sine academic (Buhs, 2005). De asemenea, prezintă o legătură importantă cu schimbările în performanța academică (Furrer, Skinner, 2003 ; Stipek, 2002 ; Buhs, 2005). Deși Buhs (2005) nu a găsit o relație clară de mediere a angajamentului în relația dintre conceptul de sine academic și performanță, acesta ar putea clarifica variabilitatea relației dintre cele două concepte, influența sa meritând să fie aprofundată.

Statusul socioeconomic a fost asociat cu rezultatele academice pozitive și cu un concept de sine academic crescut (Bachman, O'Malley, 1986 ; Pong, Ju, 2000). Seaton și colaboratorii săi (2009) au analizat efectul moderator al statusului socioeconomic, fără să identifice însă rezultate semnificative.

Motivația a fost de asemenea asociată cu performanța academică. Elevii cu motivație intrinsecă au rezultate academice mai bune decât cei cu motivație extrinsecă (Ginsburg, Bronstein, 1993; Marsh *et al.*, 2006, pp. 225-265). Gottfried (1990) a constatat că persoanele motivate intrinsec au o percepție mai bună asupra propriilor competențe academice. Conceptul de sine academic a fost asociat cu motivația intrinsecă și în alte studii (Cokley *et al.*, 2001). Motivația extrinsecă se asociază diferit cu percepțiile de sine de la un studiu la altul. Cokley și colaboratorii săi (2001) nu au obținut nici o legătură între conceptul de sine academic și motivația extrinsecă, în timp ce Seaton și grupul său de cercetători (2009) raportează o legătură pozitivă între conceptul de sine academic și motivația extrinsecă, justificând aceste rezultate prin importanța acordată recompenselor externe în sistemul educațional actual.

În ciuda numeroaselor cercetări pe această temă, legătura dintre conceptul de sine academic și performanța academică nu este încă total elucidată. Numeroase alte variabile pot influența relația dintre cele două constructe. Dincolo de controversele existente, importanța conceptului de sine academic în dinamica educațională este de necontestat, iar identificarea și clarificarea mecanismelor ce îi stau la bază sunt necesare.

Bibliografie

- Altmann, H.A., Dupont, S.F. (1988), „The relationships between academic self-concept, global self-concept, and academic achievement”, *Canadian Journal of Counselling*, 22, pp. 170-174.
- Bachman, J.G., O'Malley, P.M. (1986), „Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again)”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), pp. 35-46.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., Vohs, K.D. (2003), „Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?”, *Psychological Science in the Public Interest*, 4, pp. 1-44.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., Vohs, K.D. (2005), „Exploding the self-esteem myth”, *Scientific American*, 292, pp. 84-92.
- Bouchey, H.A., Harter, S. (2005), „Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence”, *Journal of Educational Psychology*, 97(4), pp. 673-686.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., Martin, R. (2010), „The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model”, *Journal of Educational Psychology*, 102, pp. 964-981.
- Buhs, E.S. (2005), „Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes”, *Journal of School Psychology*, 43(5), pp. 407-424.
- Byrne, B.M. (1996), „Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement”, în B.A. Bracken (ed.), *Handbook of Self-concept*, Wiley, New York.
- Chapman, J.W., Tunmer, W.E., Prochnow, J.E. (2000), „Early reading related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study”, *Journal of Educational Psychology*, 92(4), pp. 703-708.
- Cokley, K., Bernard, N., Cunningham, D., Motoike, J. (2001), „A psychometric investigation of the academic motivation scale using a United States sample”, *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 34, pp. 109-119.
- Coopersmith, S.A. (1967), *The Antecedents of Self-esteem*, W.H. Freeman and Co, San Francisco, CA.
- Craven, R.G., Yeung, A.S. (2008), „International best practice in effective educational interventions: Why self-concept matters and examples from bullying, peer support, reading, and mathematics research”, în D.M. McInerney, A.D. Liem (eds.), *Teaching and Learning: International Best Practice*, Information Age, Greenwich, CT.
- Dai, D.Y., Rinn, A.N. (2008), „The big-fish-little-pond effect: What do we know and where do we go from here?”, *Educational Psychology Review*, 20(3), pp. 283-317.

- Davis, J.A. (1966), „The campus as a frog pond : An application of theory of relative deprivation to career decisions for college men”, *American Journal of Sociology*, 72, pp. 17-31.
- De Fraigne, B., Van Damme, J., Onghena, P. (2007), „A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement : A multivariate multilevel latent growth approach”, *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), pp. 132-150.
- Denissen, J.J., Zarrett, N.R., Eccles, J.S. (2007), „I like to do it, I'm able, and I know I am : Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest”, *Child Development*, 78(2), pp. 430-447.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R., Blumenfeld, P.B. (1993), „Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school”, *Child Development*, 64, pp. 830-847.
- Freund, L., Rich, R. (2005), *Teaching Students with Learning Problems in the Inclusive Classroom*, Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.
- Furrer, C., Skinner, E.A. (2003), „Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance”, *Journal of Educational Psychology*, 95(1), pp. 148-162.
- Ginsburg, G.S., Bronstein, P. (1993), „Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance”, *Child Development*, 64, pp. 1461-1474.
- Gonida, E., Kiosseoglou, G., Leondari, A. (2006), „Implicit theories of intelligence, perceived academic competence, and school achievement : Testing alternative models”, *American Journal of Psychology*, 119(2), pp. 223-238.
- Gottfried, A.E. (1990), „Academic intrinsic motivation in young elementary school children”, *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 525-538.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A.J., Marsh, H.W. (2006), „The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement”, *International Education Journal*, 7, pp. 534-546.
- Guay, F., Marsh, H.W., Boivin, M. (2003), „Academic self-concept and academic achievement : Developmental perspectives on their causal ordering”, *Journal of Educational Psychology*, 95(1), pp. 124-136.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C.F., Marsh, H.W., Larose, S., Boivin, M. (2010), „Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children”, *British Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 711-735.
- Herbert, J., Stipek, D. (2005), „The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence”, *Applied Developmental Psychology*, 26(3), pp. 279-295.
- Hotulainen, R.H.E., Schofield, N.J. (2003), „Identified pre-school potential giftedness and its relation to academic achievement and self-concept at the end of Finnish comprehensive school”, *High Ability Studies*, 14, pp. 55-70.
- Ireson, J., Hallam, S. (2005), „Pupils' liking for school : Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching”, *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), pp. 297-311.
- Kelly, K.R., Jordan, L.K. (1990), „Effects of academic achievement and gender on academic and social self-concept : A replication study”, *Journal of Counseling and Development*, 69, pp. 173-177.
- Leflot, G., Onghena, P., Colpin, H. (2010), „Teacher-child interactions : Relations with children's self-concept in second grade”, *Infant and Child Development*, 19(4), pp. 385-405.
- Lewis, J.D., Knight, H.V. (2000), „Self-concept in gifted youth : An investigation employing the Piers-Harris subscales”, *Gifted Child Quarterly*, 44, pp. 45-53.
- Marsh, H.W. (1984), „Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements”, *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 1291-1308.
- Marsh, H.W. (1986), „Verbal and math self-concepts : An internal/external frame of reference model”, *American Educational Research Journal*, 23, pp. 129-149.
- Marsh, H.W. (1991), „Failure of high-ability high schools to deliver academic benefits commensurate with their students' ability levels”, *American Educational Research Journal*, 28, pp. 445-480.
- Marsh, H.W. (2005), „Big-fish-little-pond effect on academic self-concept : A reply to responses”, *German Journal of Educational Psychology*, 19(3), pp. 141-144.

- Marsh, H.W., Ayotte, V. (2003), „Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis”, *Journal of Educational Psychology*, 95(4), pp. 687-706.
- Marsh, H.W., Craven, R.G. (2005), „A reciprocal effects model of the causal ordering of self-concept and achievement: New support for the benefits of enhancing self-concept”, în H.W. Marsh, R.G. Craven, D.M. McInerney (eds.), *International Advances in Self Research*, vol. 2, Information Age, Greenwich, CT.
- Marsh, H.W., Craven, R. (2006), „Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspectives”, *Perspectives on Psychological Science*, 1, pp. 95-180.
- Marsh, H.W., Hau, K.T. (2003), „Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools”, *American Psychologist*, 58, pp. 364-376.
- Marsh, H.W., Hau, K.T. (2004), „Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries”, *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 56-67.
- Marsh, H.W., Köller, O. (2003), „Bringing together two theoretical models of relations between academic self-concept and achievement”, în H.W. Marsh, R.G. Craven, D. McInerney (eds.), *International Advances in Self Research*, vol. 1, Information Age, Greenwich, CT.
- Marsh, H.W., Martin, A.J. (2011), „Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering”, *British Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 59-77.
- Marsh, H.W., Retali, K. (2010), „Academic self-concept: The role of positive self-beliefs in educational psychology”, în K. Littleton, C. Wood, J.K. Staarman (eds.), *International Handbook of Psychology in Education*, Emerald, Bingley.
- Marsh, H.W., Scalas, L.F. (2011), „Self-concept in learning: Reciprocal effects model between academic self-concept and academic achievement”, în S. Järvelä (ed.), *Social and Emotional Aspects of Learning*, Academic Press, Oxford.
- Marsh, H.W., Yeung, A.S. (1997), „Coursework selection: Relations to academic self-concept and achievement”, *American Educational Research Journal*, 34(4), pp. 691-720.
- Marsh, H.W., Yeung, A.S. (1998), „Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, pp. 509-527.
- Marsh, H.W., Byrne, B.M., Shavelson, R. (1988), „A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement”, *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 366-380.
- Marsh, H.W., Kong, C.K., Hau, K. (2000), „Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected glory effects in Hong Kong schools”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, pp. 337-349.
- Marsh, H.W., Wen, Z., Hau, K.T. (2006), „Structural equation models of latent interaction and quadratic effects”, în G.R. Hancock, R.O. Mueller (eds.), *Structural Equation Modeling: A Second Course*, Information Age, Greenwich, CT.
- Marsh, H.W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J., Köller, O. (2007), „Big-fish-little-pond effect: Persistent negative effects of selective high schools on self-concept after graduation”, *American Educational Research Journal*, 44, pp. 631-669.
- Marsh, H.W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., Baumert, J. (2005), „Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering”, *Child Development*, 76, pp. 397-416.
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O., Marsh, H.W. (2009), „A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept”, *Review of Educational Research*, 79, pp. 1129-1167.
- Pajares, F., Graham, L. (1999), „Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students”, *Contemporary Educational Psychology*, 24, pp. 124-139.

- Parker, J. (1966), „The relationship of self-report to inferred self-concept”, *Educational and Psychological Measurement*, 26, pp. 691-700.
- Perry, C., Jr., Marsh, H.W. (2000), „Listening to self-talk, hearing self-concept”, in M.B. Anderson (ed.), *Doing Sport Psychology*, Human Kinetics, Champaign, IL.
- Piers, E.V., Harris, D.V. (1964), „Age and other correlates of self-concept in children”, *Journal of Educational Psychology*, 55, pp. 91-95.
- Pinxten, M., de Fraine, B., van Damme, J., D’Haenens, E. (2010), „Causal ordering of academic self-concept and achievement: Effects of type of achievement measure”, *British Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 689-709.
- Pong, S.-L., Ju, D.-B. (2000), „The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school”, *Journal of Family Issues*, 21(2), pp. 147-169.
- Rubie-Davies, C. (2006), „Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships”, *Psychology in the Schools*, 43(5), pp. 537-552.
- Seaton, M., Marsh, H.W., Craven, R.G. (2010), „Big-fish-little-pond effect: Generalizability and moderation – Two sides of the same coin”, *American Educational Research Journal*, 47, pp. 390-433.
- Shaunessy, E., Suldo, S.M., Hardesty, R.B., Shaffer, E.J. (2006), „School functioning and psychological well-being of International Baccalaureate and general education students: A preliminary examination”, *Journal of Secondary Gifted Education*, 17, pp. 76-89.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., Stanton, G.C. (1976), „Self-concept: Validation of construct interpretations”, *Review of Educational Research*, 46, pp. 407-441.
- Snyder, C.R., Lassegard, M., Ford, C.E. (1986), „Distancing after group success and failure: Basking in reflected glory and cutting off reflected failure”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, pp. 382-388.
- Stipek, D. (2002), „*Motivation to Learn: From Theory to Practice*”, ed. a IV-a, Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.
- Stringer, R.W., Heath, N. (2008), „Academic self-perception and its relationship to academic performance”, *Canadian Journal of Education*, 31(2), pp. 327-345.
- Tiedemann, J. (2000), „Parents’ gender stereotypes and teachers’ beliefs as predictors of children’s concept of their mathematical ability in elementary school”, *Journal of Educational Psychology*, 92(1), pp. 144-151.
- Valentine, J.C., Dubois, D.L. (2005). „Effects of self-beliefs on academic achievement and vice versa. Separating the chicken from the egg”, in H.W. Marsh, R.G. Craven, D.M. McInerney (eds.), *International Advances in Self Research: New Frontiers for Self Research*, Information Age Publishing, Greenwich.
- Young, J.F., Mroczek, D.K. (2003), „Predicting intraindividual self-concept trajectories during adolescence”, *Journal of Adolescence*, 26(5), pp. 589-603.
- Zanobini, M., Usai, M.C. (2002), „Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school”, *Educational Psychology*, 22(2), pp. 203-217.
- Zell, E., Alicke, M.D. (2009), „Contextual neglect, self-evaluation, and the frog-pond effect”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(3), pp. 467-482.
- Ziegler, A., Heller, K.A., Broome, P. (1996), „Motivational preconditions for gifted and highly gifted girls in physics”, *High Ability Studies*, 7, pp. 129-143.

Capitolul 4

Efectul Mozart

Andreea Negruți

Efectul Mozart reprezintă una dintre cele mai mediatizate concluzii științifice din sfera psihologiei. Din 1993, de la data publicării raportului de cercetare original de către Rauscher, Shaw și Ky în revista *Nature*, acest efect a oferit suport pentru dezvoltarea unei adevărate industrii de promovare a muzicii, în special a celei clasice (cărți, CD-uri, traininguri, emisiuni de televiziune, dezbateri etc.), suscitând interesul părinților, profesorilor, cercetătorilor și publicului larg, în general.

Inițial, termenul „efect Mozart” a făcut referire la creșterea tranzitorie a performanței în sarcinile spațio-vizuale, în urma ascultării unei anumite sonate de Mozart (K.448), sonata pentru două pianе în re major. Datorită mediatizării și interpretării uneori exagerate a acestui efect, termenul a cunoscut o generalizare în cadrul mass-mediei, care a început să promoveze celebra frază „Mozart te face mai deștept”.

În urma unor cercetări ulterioare, astăzi, prin efectul Mozart se face referire la efectele muzicii și trainingului muzical asupra performanței în sarcinile spațio-temporale.

4.1. Performanța spațio-temporală și originile efectului Mozart

Toate persoanele sănătoase posedă, într-o anumită măsură, un raționament spațio-temporal. Copiii mici, de exemplu, fac dovada acestui tip de raționament în momentul în care reușesc să construiască turnuri din piese lego sau cuburi sau când rezolvă cu succes puzzle-uri. Întrucât acest raționament stă la baza funcțiilor matematicii, persoanele care prezintă înalte competențe spațiale aleg, de regulă, cariere în domenii precum ingineria, arhitectura, științele exacte sau artele (pictura, muzica).

În 1993, în urma unui studiu realizat pe un eșantion de studenți, Rauscher, Shaw și Ky au constatat că performanța în sarcinile spațio-temporale cunoaște o creștere tranzitorie imediat după ce subiecții au ascultat sonata K.448 a lui Mozart. Sarcinile spațio-temporale, extrase din scala de inteligență Stanford-Binet, au fost date spre rezolvare în trei condiții experimentale: primul grup a fost testat imediat după ascultarea sonatei, un al doilea grup a fost testat după ce a ascultat o serie de instrucțiuni de relaxare înregistrate pe o casetă, iar al treilea grup a rezolvat sarcinile spațio-temporale după ce a stat în liniște timp de zece minute.

Concluziile experimentului au evidențiat faptul că doar în cazul primului grup s-a constatat creșterea performanței spațio-temporale (cu aproximativ 8-9 puncte de IQ spațial), celelalte două condiții experimentale nereușind să genereze efectul Mozart. Mai mult, s-a observat că efectul are un caracter tranzitoriu, dispărând după aproximativ 10-15 minute.

Seduția acestui efect în rândul părinților, educatorilor, populației generale și al mass-mediei a generat o exagerare a concluziilor științifice, exagerare care a condus la răspândirea credinței că muzica clasică poate crește scorul IQ al unei persoane.

Ulterior, autorii au realizat un alt studiu, de data aceasta pe o populație diferită – copii preșcolari și școlari, urmărind dezvoltarea efectului prin inovarea designului experimental (Rauscher, 2002). Cercetarea longitudinală, desfășurată pe durata a patru ani, a fost realizată la patru clase de grădiniță, din cadrul a două școli publice din Statele Unite. În condiția experimentală, anumiți copii au beneficiat, pe lângă orele de muzică din programa școlară, de lecții suplimentare de pian. Copiii din grupul de control au participat la aceleași lecții de muzică din programa școlară, fără însă a urma și lecțiile de pian opționale. Copiii le-au fost date spre rezolvare două sarcini de natură spațio-temporală (rezolvarea unui puzzle și construcția unui turn din piese) și una de memorie vizuală. Dacă în etapa de pretestare nu au fost observate diferențe între scorurile celor două grupuri de copii, după doar patru luni de cursuri, cei care au beneficiat de lecții de pian au raportat o îmbunătățire cu 38% a scorurilor la sarcina de rezolvare a puzzle-urilor. După opt luni, diferența dintre scorurile celor două grupuri de copii a crescut semnificativ: cei din cadrul primului grup au obținut scoruri cu 46% mai mari la sarcina de rezolvare a puzzle-urilor, comparativ cu cei din grupul de control. Rezultate similare au fost obținute și în legătură cu cealaltă sarcină spațio-temporală, de construire. În ceea ce privește memoria vizuală, după cum a fost prezis, scorurile nu au cunoscut diferențe semnificative între cele două grupuri, la finalizarea lecțiilor de pian. Astfel, datele susțin ideea conform căreia efectele cursurilor de muzică sunt limitate la abilitățile spațio-temporale, efectul Mozart negeneralizându-se și în cazul altor abilități.

Ulterior, o parte dintre copiii implicați în acest studiu au fost testați și în clasa I, ajungându-se la concluzia că doar un an de cursuri de muzică nu va induce efecte pe termen lung în ceea ce privește performanța spațio-temporală. Cu alte cuvinte, fie cursurile trebuie să continue pe o perioadă nedeterminată pentru ca efectele să fie de lungă durată, fie instruirea trebuie să aibă o anumită durată, „critică”, pentru a produce efecte. Rezultatele retestării din clasa a II-a, pe grupuri de copii care au urmat lecții de pian la grădiniță, în clasa I și a II-a sau la grădiniță și în clasa a II-a sau doar în clasa a II-a, sugerează că efectele muzicii asupra performanței spațiale apar în primul rând la copiii care au început cursurile de muzică, respectiv de pian, la vârste fragede (Rauscher, 2002).

Sintetizând concluziile studiilor realizate de Rauscher, reținem următoarele:

- Copiii care au beneficiat de training muzical obțin scoruri semnificativ mai mari în cadrul sarcinilor spațio-temporale, comparativ cu cei care nu au beneficiat de cursuri de muzică.
- Chiar și expunerea limitată la muzică pare să îmbunătățească, pe termen scurt, raționamentul spațial.
- Efectul Mozart nu apare în sarcini nonspațiale, cum ar fi cele de memorie vizuală.
- Efectul scade atunci când lecțiile sunt întrerupte.
- Includerea mișcărilor în cadrul lecțiilor muzicale nu a afectat în nici un fel raționamentul spațio-temporal.

Aceste rezultate au fost susținute și de concluziile metaanalizei realizate de Hetland (2000), care confirmă faptul că trainingul muzical pare să crească performanța spațio-temporală la preșcolari, atunci când acesta durează cel puțin doi ani consecutivi. Pentru a determina dacă efectul Mozart este mai puternic în cazul copiilor mai mici, Hetland (2000) a comparat scorurile la raționamentul spațial al copiilor de 3-5 ani cu cele ale unor copii de 6-12 ani. Rezultatele sugerează faptul că abilitățile spațiale ale copiilor mici sunt semnificativ mai dezvoltate. Aceste date sunt în concordanță cu cele obținute de Rauscher (2002), care arată că începerea cursurilor de muzică la o vârstă fragedă este asociată cu anumite schimbări structurale din creier.

În ceea ce privește durata limitată de manifestare a efectului Mozart, așa cum s-a evidențiat în studiul inițial (aproximativ zece minute), Rauscher (2002) afirmă că efectul cognitiv al ascultării muzicii este de scurtă durată, întrucât o întârziere mai mare de zece minute între momentul expunerii la muzică și cel al testării spațio-temporale poate eradica efectul Mozart. În cadrul cercetărilor a fost observat faptul că, în circumstanțe de amânare, scorul subiecților expuși la muzică nu diferă semnificativ de cel al persoanelor care au așteptat în liniște începerea sarcinii sau care au ascultat o serie de instrucțiuni de relaxare înregistrate. Efemeritatea efectului poate fi pusă în legătură cu cauzele care au determinat apariția lui. Unele date sugerează că efectul Mozart apare ca urmare a excitației, dispărând în momentul în care activarea cognitivă indusă de muzică scade în intensitate. Această explicație plauzibilă este considerată incompletă de către Rauscher (2002), care raportează eșecul de a replica efectul Mozart în condițiile ascultării muzicii unui alt compozitor (de exemplu, Mendelssohn). De ce efectul Mozart apare în urma ascultării unei sonate a acestui compozitor, dar nu și după ascultarea unei simfonii de Mendelssohn? Un posibil răspuns găsim în cadrul secțiunii 4, unde sunt prezentate condițiile de replicabilitate ale efectului Mozart.

4.2. Efectul Mozart – între validitate și legendă științifică

Înainte de a discuta despre rezultatele studiilor actuale și implicațiile teoretice ale acestora, revenim la deosebitul impact media generat de efectul Mozart. Bangerter și Heath (2004) au analizat efectul Mozart ca legendă științifică apărută în urma mediatizării excesive. Legenda științifică reprezintă o credință împărtășită pe o scară largă (Fraser, Gaskell, 1990, *apud* Bangerter, Heath, 2004) care se propagă în societate, având originea într-un studiu științific, dar care a suferit transformări fundamentale de la forma inițială dată de cercetători. La baza apariției unei legende științifice se află procesul de propagare a unor cunoștințe de natură științifică în cultura laică. Astfel, pornind de la concluziile studiului inițial (Rauscher *et al.*, 1993), care sugerau că raționamentul spațio-temporal cunoaște o îmbunătățire tranzitorie în urma ascultării unei sonate de Mozart, în cultura laică s-a propagat credința modificată, conform căreia muzica clasică poate crește IQ-ul unei persoane. Acest aspect a dus la apariția unei întregi industrii (cărți, CD-uri, jucării) care susținea beneficiile muzicii clasice. Uneori s-a ajuns la recomandări cel puțin amuzante. De exemplu, un ziar din Coreea recomanda ca în timpul germinăției semințelor de trandafiri să se pună muzică de Mozart pentru a se obține rezultate deosebite (*Korea Herald*, 22 mai 1999, *apud* Bangerter, Heath, 2004).

Revenind la procesul de transformare a unui fapt științific în legendă, dacă analizăm modificările de conținut ale efectului Mozart, observăm că, într-o primă etapă, a apărut

generalizarea sferei de acțiune a acestuia : astfel, de la muzica lui Mozart s-a generalizat la muzica clasică și de la raționamentul spațio-temporal (măsurat în studiul inițial cu ajutorul sarcinilor spațiale din scala de inteligență Stanford-Binet și denumit uneori IQ spațial) la nivelul inteligenței generale (IQ). Ulterior, conținutul a suferit o nouă modificare în ceea ce privește grupul de „beneficiari” ai efectului Mozart, trecându-se de la studenți, subiecții utilizați în studiul inițial, la copii. Astfel, efectul Mozart a devenit o legendă științifică ce a încorporat o credință larg răspândită numită „determinism infantil” (Kagan, 1998, *apud* Bangerter, Heath, 2004). Aceasta se referă la ideea conform căreia o perioadă critică din copilăria mică are consecințe ireversibile pentru tot restul vieții.

Din perspectiva teoriei reprezentărilor sociale (Moscovici, 1992), popularizarea științei face ca ideile nefamiliare publicului larg să devină familiare prin ancorarea lor într-un cadru de credințe comun împărtășite. În cazul efectului Mozart, cadrul social de credințe împărtășite, care a facilitat modificarea conținutului cu caracter științific, este reprezentat de preocuparea societății pentru dezvoltarea copilului în copilăria mică.

Sumarizând cele de mai sus, putem observa faptul că efectul Mozart a devenit o legendă științifică prin concursul a doi factori-cheie : existența unui cadru de credințe împărtășite de un larg grup social (determinismul infantil), care generează o anxietate colectivă în legătură cu educația din copilăria mică, și interesul crescut din partea mass-mediei și a publicului larg în legătură cu o serie de rezultate științifice.

Transformarea efectului Mozart (raportat inițial de Rauscher *et al.*, 1993) în legendă științifică și transferarea concluziilor științifice de la grupul subiecților din studiul original (studenți) la grupul copiilor (modificarea 1) au dus la intensificarea eforturilor științifice și la publicarea a numeroase studii care au avut drept subiecți copiii. În consecință, o serie de cercetători au invalidat cea de-a doua modificare de conținut, și anume generalizarea ariei de acțiune a efectului Mozart de la sfera raționamentului spațial la factorul *g*, inteligența generală. Dintre aceștia, Rauscher (2002) a demonstrat că efectul Mozart nu apare decât în sarcini de natură spațio-temporală, neputând replica un efect similar în legătură cu abilitățile de memorare.

4.3. Explicațiile efectului Mozart

La ora actuală, efectul Mozart poate fi observat în principal în momentul în care subiectul este expus la un stimul sau la un training muzical. Efectele imediate, dar tranzitorii ale muzicii asupra abilităților spațio-temporale au fost inițial explicate din perspectiva a două tipuri de teorii.

Teoriile neuroștiințifice sugerează că muzica și lecțiile muzicale induc modificări în structura cerebrală, care, în consecință, afectează procesarea spațio-temporală (Leng, Shaw, 1991). O serie de studii au demonstrat că muzicienii prezintă un creier diferit de cel al unei persoane care nu e muzician. Schlaug și colaboratorii săi (1995) au descoperit că persoanele care au început cursuri de pian înainte de împlinirea vârstei de 6 ani prezintă un corp calos mai mare, precum și o asimetrie importantă a *planum temporale*, zona cerebrală responsabilă pentru procesarea semnalului sonor.

La rândul lor, teoriile transferului susțin ideea conform căreia raționamentul spațio-temporal și cântatul la un instrument muzical sau procesarea unui stimul muzical complex necesită un set de deprinderi și abilități cognitive similare și, prin urmare, abilitățile implicate în procesarea muzicii pot fi transferate pentru rezolvarea sarcinilor spațio-temporale (Rauscher, 1999).

Adeptii ai teoriei transferului, Rauscher și colaboratorii săi (1993) consideră că abilitățile muzicale și performanța spațială sunt localizate în emisfera dreaptă a creierului. Ei își argumentează afirmațiile plecând de la câteva studii care au arătat că, în cazul pacienților cu leziuni ale emisferei drepte, sunt perturbate atât abilitățile spațiale, cât și cele muzicale, în timp ce în cazul persoanelor cu traumatisme cerebrale în zona emisferei stângi, cele două abilități rămân intacte.

Astfel, din această perspectivă, efectul Mozart (relația dintre ascultarea muzicii lui Mozart sau studierea unui instrument muzical și creșterea performanței spațiale) este explicat de modelul „trion” (Leng, Shaw, 1991). Acesta este reprezentarea matematică a modelului cortexului în formă de coloană (Mountcastle, 1978, *apud* Leng, Shaw, 1991) și susține că patternurile de activare neuronală care apar în creier în timpul rezolvării sarcinilor de natură spațio-temporală sunt similare celor care apar în timpul cogniției muzicale. Mai mult, acest model explicativ sugerează că expunerea la muzică poate excita grupuri mari de neuroni responsabili de raționamentul spațial.

O serie de cercetări recente propun o explicație alternativă la cele două teorii mai sus menționate, argumentând că efectul Mozart este de fapt un artefact al activării și al dispoziției (Thompson *et al.*, 2001). În studiul lor, aceștia au comparat efectele produse de muzica lui Mozart, considerată a fi alertă, veselă, cu efectele generate de muzica lui Albinoni, considerată a fi mai degrabă „tristă”. Condiția de control a constat în a sta în liniște, înainte de rezolvarea sarcinilor spațio-temporale. Datele au relevat efectul Mozart doar în cazul subiecților care au ascultat Mozart, cercetătorii concluzionând că aceasta susține ideea conform căreia dispoziția pozitivă indusă de muzica lui Mozart stă de fapt la baza creșterii tranzitorii a performanței spațio-temporale.

Adeptii ideii că efectul Mozart este un artefact al dispoziției și al excitării consideră că, în explicarea efectului, au fost confundate diferențele din condiția de ascultare a muzicii cu cele ale activării și dispoziției (Nantais, Schellenberg, 1999) generate de expunerea la stimuli plăcuți, cum ar fi cei muzicali (Chabris, 1999). Acest argument are la bază constatarea că, în majoritatea studiilor realizate, efectul produs de muzica lui Mozart a fost comparat cu cel produs de o serie de stimuli plictisitori, cu un nivel redus de activare și cu o probabilitate mică de a facilita o dispoziție pozitivă sau mai plăcută decât cea generată de muzica lui Mozart. Un singur studiu raportează utilizarea unui stimul comparabil ca interes și complexitate – ascultarea unei povești (Nantais, Schellenberg, 1999). Rezultatele lui au evidențiat că efectul Mozart a apărut în ambele condiții, în funcție de preferința subiecților față de muzică sau față de narațiune.

Prin urmare, adeptii acestei explicații alternative susțin că efectul Mozart este un exemplu de creștere artificială a performanței spațiale ca urmare a manipulării dispoziției și a gradului de activare/excitare. Iar din această perspectivă, efectele activării-inhibării sunt bine documentate: se știe deja, din cercetări anterioare, că un nivel foarte scăzut sau foarte ridicat de anxietate sau excitare inhibă performanța în sarcinile cognitive, în timp ce nivelurile optime, moderate, facilitează apariția și creșterea acestora (Berlyne, 1967; Sarason, 1980; Solomon, Corbit, 1974, *apud* Thompson *et al.*, 2001). Mai mult, dispozițiile negative și plictiseala tind să inducă deficite de învățare și niveluri de performanță scăzute (Koester, Farley, 1982, *apud* Thompson *et al.*, 2001), în timp ce dispozițiile pozitive îmbunătățesc și facilitează creșterea nivelului de performanță în sarcinile cognitive și de rezolvare de probleme (Ashby *et al.*, 1999).

Sumarizând, efectul Mozart, ca o consecință a activării și a dispoziției, poate fi responsabil pentru creșterile de performanță în sarcini spațiale și ar trebui să fie observabil și în urma expunerii la o serie de stimuli plăcuți, alții decât cei de natură muzicală.

4.4. Replicabilitatea efectului Mozart

Revenim la întrebarea de ce efectul Mozart apare în urma ascultării unei sonate de Mozart, dar nu și după ascultarea unei simfonii de Mendelssohn?

O posibilă explicație este oferită de susținătorii ideii că la baza efectului Mozart stau activarea și dispoziția, implicit preferința.

Deja am văzut că efectul Mozart nu a putut fi replicat în momentul în care subiecții au fost puși să asculte o melodie tristă de Albinoni (Thompson *et al.*, 2001), dar că, în prezența unui stimul pozitiv, echivalent ca grad de complexitate și activare (poveste narată, muzică de Schubert), efectul a putut fi observat ca funcție a preferinței subiecților (Nantais, Schellenberg, 1999).

Problema replicabilității efectului Mozart a fost ridicată de foarte mulți cercetători încă de la apariția studiului original. Dacă o serie de autori au raportat replicarea cu succes a efectului Mozart în cadrul experimentelor proprii (Chabris, 1999; Hetland, 2000; Rauscher *et al.*, 1995; Rideout *et al.*, 1998; Rideout, Taylor, 1997), la fel de mulți cercetători au raportat eșecul în încercarea de a replica efectul (Carstens *et al.*, 1996; McCutcheon, 2000; Newman *et al.*, 1995; Steele *et al.*, 1999; Stough *et al.*, 1994), chiar în condiții experimentale identice cu cele raportate de Rauscher și colaboratorii săi (1993).

Printre cei care au reușit să replice efectul Mozart se numără și Nantais și Schellenberg (1999). În cadrul propriului design experimental, ei au dorit să testeze dacă efectul Mozart poate fi replicat și extins și dacă, de asemenea, poate fi explicat prin prisma preferințelor subiecților. Astfel, inițial s-a raportat o creștere a performanței spațio-temporale ca urmare a ascultării unei piese de Mozart și a uneia de Schubert (comparativ cu condiția de control, de liniște). Ulterior, pentru testarea preferinței, efectul muzicii lui Mozart a fost comparat cu cel produs de o poveste narată, subiecții indicând preferința pentru una dintre cele două situații de stimulare. Concluzia a fost că efectul Mozart este mai degrabă o funcție a preferinței, o performanță spațială ridicată urmând condiției indicate ca preferată de către subiecți (muzica lui Mozart *versus* povestea narată).

Prin urmare, muzica lui Albinoni și simfonia lui Mendelssohn nu au produs nici un efect, în timp ce muzica lui Mozart, cea a lui Schubert și povestea au dus la replicarea efectului Mozart datorită preferinței subiecților pentru cele trei contexte de activare. Aceasta este doar o (posibilă) explicație.

Întrucât mulți cercetători au eșuat în încercarea de a replica efectul Mozart, în 1998, Rauscher și Shaw au revizuit unele dintre aceste rezultate negative și au explicat dificultățile replicării efectului Mozart prin:

- Măsurătorile dependente utilizate – patru studii au utilizat instrumente diferite de cele folosite în experimentul original (Newman *et al.*, 1995; Stough *et al.*, 1994; Carstens *et al.*, 1996; Steele *et al.*, 1997, *apud* Rauscher, Shaw, 1998). Atunci când sarcinile spațio-temporale au constatat în împăturitul și tăiatul hârtiei (sarcini din scala de inteligență Stanford-Binet), efectul Mozart a fost replicat (Rideout, Lanbach, 1996, *apud* Rauscher, Shaw, 1998).
- Procedura experimentală – este recomandată evitarea pretestului pentru a preveni raportarea efectelor învățării care ar putea masca efectul Mozart.
- Stimulii muzicali utilizați – Rauscher și Shaw atenționează asupra tipului de muzică ce ar putea produce efectul Mozart – muzica structurată complex. Rideout și colaboratorii săi (1998) raportează replicarea efectului Mozart utilizând muzica lui Yanni.

Rauscher, Shaw și Ky (1995) au replicat efectul utilizând muzica lui Mozart, însă au eșuat în a obține un efect semnificativ ca urmare a expunerii subiecților la muzica trance. O întrebare de cercetare pertinentă ar putea fi: doar expunerea la muzica clasică determină apariția efectului Mozart?

Această argumentație nu explică totuși de ce piese de Mozart, Schubert și Yanni au dus la apariția efectului Mozart, în timp ce piese de Albinoni sau Mendelssohn au eșuat în replicarea lui. De asemenea, explicația prezentată de autorii raportului original nu face lumină în ceea ce privește replicarea efectului Mozart în prezența unor stimuli complecși, dar de altă natură decât cei muzicali (de exemplu, după ascultarea unei povești).

4.5. Critici aduse efectului Mozart

Afirmațiile conform cărora scurte expuneri la muzică determină creșteri tranzitorii ale abilităților nemuzicale sunt considerate de unii autori derutante, dacă nu chiar înșelătoare (Thompson *et al.*, 2001). Ei propun mai degrabă o explicație simplă pentru apariția acestui nivel ridicat al performanței spațiale, dar de scurtă durată, și anume că stimulii plăcuți, percepți ca fiind pozitivi, afectează nivelul de excitație, care, la rândul său, determină creșteri ale performanței într-o varietate de sarcini.

Replicând designul metodologic prin care a fost evidențiat efectul Mozart pentru prima dată, McKelvie și Low (2002) nu au găsit nici o dovadă că muzica lui Mozart ar crește nivelul performanței spațiale. Mai mult, când au comparat efectul muzicii lui Mozart și efectul muzicii dance asupra abilităților spațio-temporale, autorii au raportat că muzica, indiferent de tipul ei (clasică *versus* contemporană), nu a produs nici un efect semnificativ statistic și, prin urmare, chiar dacă s-ar obține un efect Mozart efemer, acesta ar fi chestionabil ca aplicabilitate și utilitate. Autorii conchid astfel că mai importante pentru performanța spațială sunt excitarea/activarea și transferul învățării.

Chabris (1999) afirmă că efectul Mozart este unul limitat și mai mic ca intensitate decât s-a sugerat inițial. În urma metaanalizei realizate, el susține că efectul Mozart este mai mic din punct de vedere statistic chiar și decât efectul care ar putea fi explicat de șansă sau de întâmplare. Alături de Chabris, și Steele și colaboratorii săi (1999) pun sub semnul întrebării existența efectului Mozart, raportând că au eșuat în a-l evidenția. Toți acești autori concluzionează că efectul Mozart reprezintă o pretinsă creștere a raționamentului spațial imediat după expunerea la o sonată de pian a lui Mozart (K.448).

În replică, Rauscher argumentează că metaanaliza lui Chabris este incompletă, incluzând studii nepotrivite și excluzând cercetări care au raportat apariția efectului. Cu referire la studiul realizat de Steele și colaboratorii săi (1999), Rauscher afirmă că prezintă erori metodologice.

Dincolo de aceste argumentații pro și contra, rămân dezbaterile generate de efectul Mozart și întrebarea de ce acesta a putut fi evidențiat de o serie de cercetători, dar în condiții identice, similare sau diferite, alții nu au reușit să-l obțină.

4.6. Beneficii și riscuri în sfera educației

Rauscher și colaboratorii săi (1993) raportează că 36 de studenți și-au îmbunătățit media scorurilor la raționamentul spațial după ce au ascultat sonata K.448 a lui Mozart timp de zece minute. Creșterea raportată a fost echivalentă cu 8-9 puncte IQ spațial. Efectul obținut, numit efectul Mozart, a fost unul surprinzător, dar tranzitoriu, dispărând după aproximativ 10-15 minute. Aceste concluzii au fost cu adevărat remarcabile la timpul lor, sugerând posibile aplicații ale muzicii clasice în sfera performanței academice, în special în ceea ce privește creșterea performanței spațiale și, implicit, a celor corelate acesteia (de exemplu, raționamentul matematic). Posibilele implicații educaționale excepționale, împreună cu controversa privind existența acestui efect (generată de problemele replicabilității lui) au dus la apariția unor dezbateri științifice interminabile, dar și la dezvoltarea unei adevărate industrii în jurul muzicii clasice (jucării, CD-uri, cărți, emisiuni televizate etc.).

Din cauza controverselor create de acest studiu atât în sfera educației, cât și în sfera mass-mediei, Rauscher, Shaw și Ky repetă experimentul în 1995, raportând replicarea efectului Mozart.

Ipoteza conform căreia experiențele muzicale de scurtă durată pot avea o influență cauzală directă asupra raționamentului spațial pe termen scurt și lung (Rauscher, 1993, 1995, 2002) la studenți și la copii este importantă atât din motive teoretice, cât și din motive practice.

În primul rând, dincolo de interesul publicului, al profesorilor și de impactul comercial avut, efectul Mozart stârnește controverse mai ales pentru că ar avea consecințe educaționale notabile, dar și pentru că multe laboratoare au raportat eșecul de a-l replica inclusiv în condiții experimentale identice, chestionând astfel existența acestuia. Alți cercetători, utilizând muzica drept stimul de inducere a unei anumite dispoziții (Kenealy, 1997; Nantais, Schellenberg, 1999; Thompson *et al.*, 2001; Steele *et al.*, 1999), propun o explicație alternativă a efectului Mozart. Și anume că diferențele privind nivelul performanței spațiale interpretate ca fiind efectul Mozart ar putea fi produse indirect de diferențele de stare și dispoziție.

Dintre limitele cercetărilor care au raportat existența efectului Mozart amintim lipsa specificațiilor privind selecțiile muzicale care se presupune că ar produce efecte. În acest sens, deși inițial se raportase că doar muzica lui Mozart ar produce efectul, studii ulterioare au demonstrat replicabilitatea lui utilizând muzica altor compozitori sau chiar a unor stimuli verbali. Rezultatele privind eșecul replicării efectului prin muzică clasică sau muzică contemporană lasă deschisă dezbateră cu privire la cauzalitatea apariției efectului și la aplicabilitatea sa. Mai mult, în urma rezultatelor publicate de Rauscher (2002) cu privire la efectul lecțiilor de muzică asupra performanței spațiale, rămân încă neclare detaliile privind cantitatea și tipul de instrucție care produc efectul Mozart (de exemplu, doar lecțiile de pian generează efectul Mozart sau învățarea oricărui instrument muzical?).

Dincolo de aceste critici și întrebări de cercetare, există o serie de autori care merg mai departe în evidențierea efectelor muzicii. Astfel, plecând de la corelația bine cunoscută dintre raționamentul spațial și cel matematic și de la efectul Mozart (care evidențiază relația dintre muzică și raționamentul spațial), Gardiner și colaboratorii săi (1996) au raportat că elevii care au urmat timp de șapte luni cursuri opționale de muzică și arte vizuale au obținut scoruri semnificativ mai mari la matematică, spre deosebire de colegii lor care au urmat doar cursurile de muzică din curricula școlară standard. Aceste rezultate

sunt sprijinite și de datele obținute de Graziano și colaboratorii săi (1999), care au analizat raționamentul matematic al elevilor de clasa a II-a care au urmat cursuri de muzică, de engleză sau de orientare spațio-temporală. Rezultatele sugerează că scorurile cele mai mari la matematică au fost obținute de elevii care au urmat cursul de muzică. Autorii concluzionează așadar că muzica poate dezvolta anumite abilități matematice (în special cele legate de funcții) și confirmă rolul raționamentului spațial în cadrul unor operații matematice.

Ajungem în cele din urmă la o întrebare spinoasă apărută în rândul corpului profesoral, în special în rândul profesorilor de muzică : oare copiii ar trebui să învețe muzica de dragul muzicii și al beneficiilor asociate educației muzicale sau muzică de dragul matematicii ?

Deși copiii par să aibă beneficii educaționale măsurabile în urma cursurilor de muzică, dincolo de cele legate direct de muzică, Rauscher (2002) argumentează că orele de muzică din școală ar trebui să aibă ca principal scop beneficiile induse de plăcerea de a asculta muzica sau de a învăța un instrument, cu atât mai mult cu cât există foarte mulți elevi dezavantajați care nu își pot permite ore de muzică în particular. Mai mult, posibilul pericol asociat expresiei „muzică de dragul matematicii” face referire la faptul că, indiferent de beneficiile colaterale (de exemplu, creșterea performanței în sarcinile spațiale), instruirea adecvată aferentă fiecărei discipline, inclusiv a educației muzicale, nu poate fi înlăturată pentru un obiectiv transdisciplinar. Cu alte cuvinte, deciziile privind curricula de educație muzicală ar trebui să fie bazate în primul rând pe obiectivele muzicale (*per se*) care se doresc a fi atinse. Privarea copiilor de plăcerea de a asculta muzică pentru starea de bine indusă și transmiterea unui mesaj de genul „muzică de dragul matematicii” ar crea o capcană paradoxală în legătură cu educația muzicală. Pe de o parte, muzicii i s-ar acorda o mai mare importanță datorită efectelor sale asupra performanței spațiale și raționamentului matematic, fapt care s-ar traduce prin generarea unor așteptări înalte în legătură cu performanța academică. Pe de altă parte, neglijarea obiectivelor muzicale și estetice de bază ale educației muzicale ar putea priva pe termen lung copiii de gustul pentru muzică (produs social de larg consum).

Bibliografie

- Ashby, F.G., Isen, A.M., Turken, A. (1999), „A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition”, *Psychological Review*, 106, pp. 529-550.
- Bangerter, A., Heath, C. (2004), „The Mozart effect : Tracking the evolution of a scientific legend”, *British Journal of Social Psychology*, 43, pp. 605-623.
- Carstens, C.B., Huskins, E., Hounshell, G.W. (1996), „Listening to Mozart may not enhance performance on the revised Minnesota Paper from Board Test”, *Psychological Reports*, 77, pp. 111-114.
- Chabris, C.F. (1999), „Prelude or requiem for the «Mozart effect»?”, *Nature*, 400, pp. 826-827.
- Gardiner, M.F., Fox, A., Knowles, F., Jeffrey, D. (1996), „Learning improved by arts training”, *Nature*, 318, p. 254.
- Graziano, A., Peterson, M., Shaw, G.L. (1999), „Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training”, *Neurological Research*, 21, pp. 139-152.
- Hetland, L. (2000), „Learning to make music enhances spatial reasoning”, *Journal of Aesthetic Education*, 34, pp. 179-238.
- Kenealy, P. (1997), „Mood-state-dependent retrieval : The effect of induced mood on memory reconsidered”, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 50A, pp. 290-317.
- Kenealy, P., Monsef, A. (1994), „Music and IQ tests”, *The Psychologist*, 7, p. 346.

- Leng, X., Shaw, G.L. (1991), „Toward a neural theory of higher brain function using music as a window”, *Concepts in Neuroscience*, 2, pp. 229-258.
- McCutcheon, L.E. (2000), „Another failure to generalize the Mozart effect”, *Psychological Reports*, 87, pp. 325-330.
- McKelvie, P., Low, J. (2002), „Listening to Mozart does not improve children's spatial ability: Final curtains for the Mozart effect”, *British Journal of Developmental Psychology*, 20, pp. 241-258.
- Moscovici, S. (1992), „The psychology of scientific myths”, în M. von Cranach, W. Doise, G. Mugny (eds.), *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*, Hans Huber, Berna, pp. 3-9.
- Nantais, K.M., Schellenberg, E.G. (1999), „The Mozart effect: An artifact of preference”, *Psychological Science*, 10(4), pp. 370-373.
- Newman, J., Rosenbach, J.H., Burns, K.L., Latimer, B.C., Matocha, H.R., Vogt, E.E. (1995), „An experimental test of «the Mozart effect»: Does listening to his music improve spatial ability?”, *Perceptual and Motor Skills*, 81, pp. 1379-1387.
- Rauscher, F.H., Shaw, G.L. (1998), „Key components of the Mozart effect”, *Perceptual and Motor Skills*, 86, pp. 835-841.
- Rauscher, F.H., Shaw, G.L., Ky, K.N. (1993), „Music and spatial task performance”, *Nature*, 356, p. 611.
- Rauscher, F.H., Shaw, G.L., Ky, K.N. (1995), „Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis”, *Neuroscience Letters*, 185, pp. 44-47.
- Rideout, B.E., Tayler, J. (1997), „Enhanced spatial performance following 10 minutes exposure to music: A replication”, *Perceptual and Motor Skills*, 85, pp. 112-114.
- Rideout, B.E., Dougherty, S., Wernert, L. (1998), „Effect of music on spatial performance: A test of generality”, *Perceptual and Motor Skills*, 86, pp. 512-514.
- Schlaug, G., Jancke, L., Huang, Y., Steinmetz, H. (1995), „In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians”, *Science*, 267, pp. 699-701.
- Steele, K.M., Bass, K.E., Crook, M.D. (1999), The mystery of the Mozart effect: Failure to replicate”, *Psychological Science*, 10, pp. 366-369.
- Stough, C., Kerkin, B., Bates, T., Mangan, G. (1994), „Music and spatial IQ”, *Personality and Individual Differences*, 17, p. 695.
- Thompson, W.F., Schellenberg, E.G., Husain, G. (2001), „Arousal, mood and the Mozart effect”, *Psychological Science*, 12, 3, pp. 248-251.

Partea a II-a

Interacțiuni și cogniție

Capitolul 5

Reprezentările sociale și câmpul educației

Jean-Marie Seca

În abordarea reprezentărilor sociale, ca temă de interes pentru domeniul educațional trebuie să plecăm de la o întrebare : „Este necesar, oare, să ne cantonăm în abordările experimentale și strict controlate pentru a ne apropia de opiniile și ideile ivite din mentalitățile colective ? ”. Când înfruntăm, din punct de vedere intelectual, asemenea lucruri, trebuie să evităm pericolul subiectivismului sau nararea cu automulțumire a unei experiențe trăite, care aşază psihosociologul la nivelul discuțiilor unei Madam Irma cu globul ei de cristal, ce încearcă să ghicească urmarea unor evenimente, într-o lume devenită opacă și lipsită de legi.

Pe de altă parte (pentru a rămâne aproape de „fapte”), paradoxal, trebuie să ne debarasăm de obsesia prea puternică a verificării științifice (teama de a uita factorul „central”, parazit ? cauzal ? covariant ?), monomanie care până la urmă naște microteorii fără legătură între ele, microteorii cu pretenție explicativă generală, dar animate de o epistemologie a „centralului”, a „schemei cauzale”, a „mijlocului de acțiune” eficace din punct de vedere funcțional, ivite din empirismul cuantificat, care nu permite analiza unui fenomen complex. Din această perspectivă, domeniul educației este „un domeniu savuros” care, prin natura sa, obligă la emiterea unor „răspunsuri” subiectiviste sau strict schematice.

În acest capitol vom prezenta legăturile dintre două teme : *reprezentările sociale* (RS), pe de o parte, și *câmpul educației*, pe de altă parte. Cele două teme au două defecte principale : primul este complexitatea, iar cel de-al doilea este caracteristica holistică și sistemică. După ce vom fi definit ce este câmpul educației, vom descrie abordarea așa-zisă a „reprezentărilor sociale” în al doilea subcapitol. Vom da apoi exemple de cercetări și de problematici aplicate educației, în cea de a treia parte.

5.1. Câmpul educației

Într-unul dintre textele sale, Catherine Garnier (2000, pp. 27-52) utilizează formula de „câmp al educației”. Noțiunea de „câmp” este împrumutată de Kurt Lewin, care-i adaugă calificativul „psihologic” și vorbește de „cristalizarea/decristalizarea unei norme” și de „echilibre cvasistaționare” între forțele negative și pozitive pentru a explica activarea conduitelor specifice în ecosistemele sociale (Lewin, 1959). În abordările lui Pierre Bourdieu (1971, 1976, 1980, pp. 113-120), „câmpul social” constituie un raport de forțe

și un spațiu de luptă pentru construirea realității. El cuprinde un ansamblu de practici, de instituții, de *obiceiuri*, de reguli și de conținuturi raportate la un obiect central (aici educația în sensul larg al termenului) și structurat în acte și discursuri care emană de la actorii câmpului, în funcție de inserțiile lor sociale, de capitalurile lor economice, școlare, culturale, socioprofesionale sau de originile lor etnice, religioase, sexuale.

Garnier (2000, pp. 27-52) asociază câmpului educației ideea de „acțiune educativă” pentru a se face simțită transversalitatea disciplinară și socială a abordării sale. Într-adevăr, referirea la ideea de acțiune educativă (ai cărei termeni-cheie, colectați din studiu, sunt „cunoaștere”, „învățare”, „intervenție”, „relație interpersonală”) permite ca cercetarea să nu se restrângă doar la cadrul strict școlar și își completează analiza centrându-și datele asupra elementelor care privesc diverse procese (socializare, inserție profesională, instrucție), precum și diverse tipuri de actori din același câmp (părinți, cadre didactice, elevi). Noțiunea de „câmp social” aduce, în plus, o viziune globală și structurală în abordarea educației. Ea obligă să gândim un fenomen într-un sens extins, incluzând practici și organizări care, la prima vedere, ar putea fi excluse. De altfel, proprietățile câmpului predomină asupra caracteristicilor proprii ale elementelor sale (indivizi, grupuri).

Câmpul educației – Emile Durkheim ar fi preferat să vorbească despre „instituții educative” în sensul larg al cuvântului – desemnează practici și instituții din spațiul școlar, universitar, parașcolar (dintre care frecventarea site-urilor web) și include diverși factori (în special reprezentationali), care determină actele de învățare și de interiorizare a normelor (uzanțe, tehnici, modalități de inserție în organizare și în grupurile naturale). Aceste acte merg de la lectură, evaluare, vulgarizare, legitimare culturală (pentru profesiunile artistice în creștere) până la învățarea limbilor străine vii, la relația „profesor-elev” sau la principiile unor practici de viață în grup sau în întreprindere. Ele desemnează, de asemenea, activitățile de formare în asociații de educație populară, în centre culturale, sportive, în cluburi, conservatoare, tabere de vacanță, în mediul școlar și universitar, în stagii pentru adulți. Se referă la orientarea, profesionalizarea cadrelor didactice, gestionarea grupurilor de învățare, a sistemelor sociotehnice implicate în difuzarea cunoștințelor, administrarea, selectarea celor care intră într-o organizație, evaluarea și atribuirea de certificate, diplome, grade, titluri, „descoperirea” inteligenței, orientarea și inserția profesională, transformarea programelor de învățământ, filosofii pedagogice, formarea continuă, validarea achiziționării experienței, inițierea în viață, împlinirea de sine și prin muncă, în sensul larg al termenului.

Vizualizarea celor două sectoare de studiu (reprezentările sociale și educația) ne-ar conduce, în mod ideal, spre construirea unei hărți prea vaste cu rețele de practică și de cunoștințe. Este imposibil s-o facem în cadrul restrâns al acestui text scurt. Ceea ce dorim să aducem în atenția cititorului este un efect ideologic important al acestei complexități. Datorită extinderii și diversității polimorfe, reformele succesive ale unui sistem educativ (sistem care, deși complex și greoi din punct de vedere instituțional, este, totuși, un spațiu de reflecție mai puțin global și mai puțin larg decât practicile multiple la care ne referim pentru a descrie câmpul social al educației) suscită atâtea speranțe sau atâtea reticențe din partea cetățenilor (părinți, elevi, studenți, salariați), a organizațiilor (întreprinderi) și a actorilor din viața politică. Pe lângă reprezentările sociale, ideologii, forme stereotipe care organizează practicile educative, există o ontologie de aderare la „școală” (în această fază, termenul „școală” este folosit în sens generic și general), un sentiment de conexiune puternică între dezvoltarea unei persoane, a unui proiect de viață și dogmele care guvernează gestionarea tehnicilor pedagogice sau a politicilor învățământului. Această

aderare, de tip normativ și existențial, ar angaja, într-o societate organizată, un fel de viziune a viitorului și a individualității. Este vorba despre acea aderare pasionată care îndreptățește considerarea educației ca un câmp social în permanentă transformare. Această dimensiune antrenează uneori și conotații doctrinale (dogme naționaliste, viziuni politice, *thêmata* diverse), care influențează și emergența reprezentărilor în spațiile pedagogice (pentru o definiție și o descriere a implicațiilor sociologice ale conceptului *thêmata*, vezi Moscovici, Vignaux, 1994, pp. 25-72). Orice ar fi, în sistemul educativ se investește cu speranță și dorințe mereu excesive în raport cu ceea ce poate el oferi participanților, „clienților” sau părinților mai mult sau mai puțin exigenți. Până la urmă, el ajunge să se refere, în condițiile unor așteptări exigente, la valori (de transmis), la disciplinele predate, la proiecte profesionale, la vocații și la organizări (școli, licee, institute, universități, ministere) sau la instituții statale (reglementări).

5.2. Reprezentările sociale: replicări iterative și creative ale cunoștințelor organizaționale și grupale

Reprezentările sociale sunt metasisteme cognitive (sau sisteme-expert, în permanentă recompunere, ale cotidianului și ale organizării) produse de organizații și grupuri umane, în funcție de constrângerile sociale și interacționale. Aceste RS ajung să devină pregnante în practicile concrete. Ele influențează atât de bine „cuvântul” celor care au contribuit la punerea la punct și difuzarea lor (membrii grupurilor), încât nu se mai știe dacă sunt „gândite” de subiecții sociali sau dacă RS le determină opțiunile/acțiunile. De fapt, această activitate de construcție socială a realității, implicată de RS, se petrece, în mod dialectic, între trei poli : *actorii sociali*, *obiectul (educația)* și *reprezentările-conduitele*. Activitatea este progresivă, dar constantă. RS sunt *sisteme de conținut (cunoștințe practice, opinii, sunete, imagini, atitudini, prejudecăți, dogme)* generate de indivizi și grupuri în procesele de interacțiune, de muncă și de comunicare. Particularitatea RS este că unele dintre conținuturile lor sunt mai normative și centrale decât altele, de unde rezultă că sunt organizate în sisteme structurate de cogniții. Ele se modelează prin poziția socială sau ideologică a celor care le utilizează și le produc. Se rezumă la un *ansamblu de instrumente mentale și culturale mai mult sau mai puțin normative* și articulate între ele, care vizează favorizarea schimburilor, practicilor, soluțiilor aplicate problemelor organizaționale și a comunicării în societate (Seca, 2008, p. 24). Grosso modo, le putem califica drept „dicționare de practici” ale vieții sociale și organizaționale (legile, jurisprudența și sistemele juridice fiind echivalentul formalizat și mai constrângător al acestor dicționare).

Ca atare, fenomenele de construcție socială a realității sunt *în mod specific emergente*. Cam de un secol încoace, reprezentările sociale sunt, într-adevăr, marcate de proliferarea a două elemente noi în sistemele sociale : comunicările și științele. Intervenția științelor în domeniul educativ este un fapt. Sistemele științifice se reconstruiesc și se perpetuează prin organizările școlare și universitare, care favorizează dezvoltarea talentelor, a vocațiilor și a viitorilor cercetători sau ingineri. Instruirea științifică a noilor generații se lărgeste mai mult pe măsură ce facem progrese în aceste domenii, astfel încât „umanitatea” vede modul său de transmitere din ce în ce mai limitat (Steiner, Ladjali, 2003). Influența mediei face ca impactul intercultural și dialogul între grupurile eterogene și diverse societăți să fie mult mai amplu. Ea face să pătrundă informații originale în grupurile care erau înainte „la adăpost” de orice disonanță. În ciuda polimorfiei fenomenului comunicațional, putem

spune, împreună cu Dominique Wolton (2005 ; vezi și Fleury, 2005), că acesta se rezumă, până la urmă, la conectarea în rețea a grupurilor sociale și culturale care se confruntă cu alteritatea, disonanța și neînțelegerile. Științele, comunicarea și media generează reprezentări sociale deoarece ele difuzează anumite chestiuni în medii care erau înainte mai puțin obișnuite să fie deschise la soluții și moduri de gândire „diferite”.

O altă sursă de reformulare a „dicționarului de practici” este reprezentată de evoluția și dezvoltarea societăților. Alain Touraine a inventat un termen judicios pentru a descrie geneza cunoașterilor și a tehnologiilor în spațiile postmoderne : el vorbește despre *istoricitate* (Touraine, 1974, 1978). Acest cuvânt definește ideea de invenție a societăților prin ele însele, sub efectul cunoașterii în toate sensurile a tehnicilor, a mișcărilor sociale și a schimbărilor economice. Căutarea unor soluții în fața anumitor mutații indiscutabile (încălzirea globală, Uniunea Europeană continentală, declinul demografic în țările europene, intensificarea mondializării, generalizarea democrației, exigența în privința calității produselor lansate pe piață) necesită intervenția grupurilor, mișcărilor, asociațiilor, partidelor, actorilor administrativi, legislativi sau organizaționali, uneori transnaționali, care decid să-și *reprezinte lumea și obiectul* pe care-l au de tratat într-un mod novator, construind răspunsuri originale pentru a avansa. În consecință, istoricitatea este o tendință legată de progresul din ce în ce mai evident al noilor reprezentări sociale. Ne imaginăm cu ușurință că educația, în sensul larg al termenului, obligată să-i pregătească pe tineri și pe cetățeni, pe de o parte, cu științele, cu evoluțiile tehnologiilor, cu culturile emergente, cu situațiile dificile ale lumii actuale și viitoare, iar pe de altă parte, cu obligativitatea adaptării la schimbări și la invenții, este deosebit de expusă rigidității cognitive (ortodoxie, dogmatism). Acest joc și această tensiune între statornicie (reguli, tradiții, obișnuințe și instituții) și mișcare (reprezentări sociale, schimbări) exprimă, de asemenea, conflictul dintre societate (conformism, majoritate, autoritate) și individ (inovație, minorități) care, după Moscovici, este problema crucială a epistemologiei psihosociale (Moscovici, 1984, p. 6).

În legătură cu istoricitatea, vulgarizarea, ca puternic fenomen antropologic și educațional, se află în centrul studiului reprezentărilor sociale. Serge Moscovici, ca fondator al acestui curent de studiu, a lucrat de la început asupra difuziunii științelor, făcând anchete despre imaginea psihanalizei în societatea franceză a anilor 1950-1970 (Moscovici, 1976). Philippe Roqueplo și-a propus să extindă modelul de studiu al reprezentărilor sociale, cu deosebire procesul de *obiectivare* (adică de *construcție selectivă a informațiilor* care vor da naștere entității reprezentationale și sistemului de cogniții cu ajutorul cărora grupurile și indivizii vor face schimburi, vor munci, vor educa, vor comunica), la observarea oricărui fenomen de vulgarizare (Ackermann, Dulong, 1971 ; Barbichon, 1972). Într-un asemenea cadru trebuie, de asemenea, integrată orice cercetare asupra generalizării raționamentului economic (Vergès, 1994). RS ale economiei explicitează gradul de autonomizare al acestei științe sociale sau legăturile sale articulatorii cu alte domenii, cum ar fi cel al valorilor sau al politicii.

De exemplu, emergența culturii de piață nu este un lucru spontan, ci depinde de însușirea concomitentă a anumitor reguli și valori : drepturile omului, respect față de noțiunea de contract și de drepturi individuale, căutarea pragmatică a profitului și reinvestirea în activități de cercetare și dezvoltare, valorizarea meritului, a cunoștințelor, a întreprinderii, a inovației, respectarea autorităților polițienești, reglarea democratică, acceptarea alternanței la putere. O lucrare care o continuă și o aprofundează pe cea precedentă este cea a lui Luc Boltanski și Eve Chiapello. Cu ajutorul unui program de analiză textuală (PROSPERO) aplicat conținutului unor opere de vulgarizare pentru gestiune și management destinate antreprenorilor și cadrelor de conducere, autorii au

căutat să evidențieze noile practici manageriale și organizatorice ale întreprinderilor din ultimii 30 de ani și deci să repereze forme discursive și conceptuale obiectivate social care trimit la „un nou spirit al capitalismului” (Boltanski, Chiapello, 1999). Și aici, analiza fenomenului educației depășește problema strict școlară, deși o include, căci chestiunea profesionalizării universităților este, în Franța, puternic asociată cu acceptarea și integrarea (în programe de învățământ) a „discursului și a practicilor de întreprindere” (deci ceea ce descriu Boltanski și Chiapello).

Reprezentările sociale sunt, într-adevăr, puternic legate de organizații, instituții și grupuri (școli, licee, universități, sindicate și corporații ale dascălilor, clase de elevi, întreprinderi și raportul acestora cu formarea). De aceea ele permit, de exemplu, să se contureze bine problema evaluării (intrarea/ieșirea utilizatorilor sau a profesioniștilor, recompense/sanctiuni). Sainsaulieu (1977) definea culturile organizațiilor ca fiind niște sisteme de dogme, de valori și de atitudini, deci ca RS. O altă noțiune propusă de acest sociolog (care poate fi însușită și de lumea educației) este aceea de „învățare organizațională”, ca proces legat de practica profesională, de relațiile dintre grupuri, de gestionarea conflictelor, de raporturile de autoritate și de gestiune, care favorizează apariția unor ansambluri relativ stabile și identificate de interlocutori într-un spațiu instituționalizat (ceea ce se poate numi identitate profesională).

5.3. Organizarea spațiului de învățare și alte obiecte ale reprezentărilor sociale legate de educație

5.3.1. Spațiile și tipul de învățare

Încă de când au fost realizate cercetările asupra organizării comunicării și asupra rețelor (Bales, Bavelas, Lécuyer, Moscovici; vezi Moscovici, Lécuyer, 1972), știm că așezarea în *U* sau cea în formă de cerc se potrivesc cel mai bine cu lucrul colectiv, fondat pe participarea unui grup de formare și de interacțiune. Or, găsim în mod frecvent, în unele instituții de educație, o ordonare riguroasă, cu băncile pe rânduri, unele în spatele altora, așezare care generează clase disipate (vezi Goyet, 2003), gălăgioase, cu elevi puțin implicați, având o atitudine de „consumatori” de cursuri și aerul că urmăresc o emisiune de televiziune. Astfel de elevi se așază, aproape întotdeauna, în spatele sălii, în ultimele trei rânduri, în timp ce primele trei rămân aproape goale.

Într-un astfel de cadru, învățământul este destructurant. La universitate nu este vorba de clase dificile, nici de subiecți cu probleme. Sunt doar studenți la licență cât se poate de normali (adică în același timp simpatici, relativ dez implicați și mai mult sau mai puțin harnici). În ceea ce privește progresul personal al fiecăruia, nu obținem prea mult atunci când le cerem să schimbe dispunerea băncilor pentru a le așeza în *U*, chiar dacă discuția câștigă pe dimensiunea calității (chiar a doua zi, personalul de curățenie al unei societăți private, unde se desfășuraseră seminarii, a repus băncile pe rânduri, urmând probabil indicația șefului lor, a cărui filosofie pedagogică n-o cunoaștem). Puține grupe de master care au o sală atrăgătoare, organizată la fel, reușesc să mențină această dispunere spațială. Nu e vorba de a face dintr-o schimbare în organizarea spațiului soluția chestiunilor fundamentale de pedagogie. Nu există o rețetă miraculoasă în domeniu, ci o multitudine de gesturi semnificative care, cumulate, sfârșesc prin a da rezultate, câteodată după mai mulți ani de eforturi. Vrem doar să facem să se simtă statutul metodologic de analizator, legat de reprezentările sociale. Termenul trimite la fenomene-cheie, ce cristalizează contradicțiile

dintr-o organizație ; dacă acești analizatori sunt corect interpretați, ei permit dezvăluirea originilor conflictelor, favorizând schimbarea (Faurie, 2003).

În fond, de ce nu ținem seama decât foarte rar de descoperirile clasice asupra tipurilor de comunicare în grup generate de dispunerea spațială a participanților ? Din cauza lipsei de cunoștințe de psihologie socială a celor ce predau la universitate ? A letargiei instituționale ? A neglijenței de neiertat a administratorilor ? A rezistenței pedagogilor „conservatori” autocrați, care așază din nou băncile pe rânduri după moda veche ? A dispunerii spațiale strategice între elevi și profesori pentru a nu tulbura calmul pasiv al unora și apatia profesională a altora ? Dacă vrem să înțelegem sensul practic și teoretic al RS și al interacțiunii lor cu domeniul educației, acest exemplu al aranjării băncilor (o simplă problemă materială, nu-i așa ?) pare mai edificator decât un întreg tratat de psihopedagogie. De fapt, toate acestea scot în evidență consistența materială a RS : echipele de curățenie aplicând reguli stricte de aranjare a băncilor, atitudinea ezitantă a profesorilor, obișnuința de dezimplicare controlată și strategică a elevilor sau studenților, lentoarea administrativă în luarea deciziilor, gestiunea fluxurilor de utilizatori și de efective într-un spațiu-timp limitat ce conduce la intensificarea ocupării spațiilor, intenția de a crea formațiuni de studiu fără mijloacele corespondente (care sunt alocate întotdeauna cu întârziere de către minister), rutina.

Oare slaba aplicare a unui astfel de dispozitiv spațial, simplu de realizat la prima vedere, nu este legată de o concepție „productivistă” asupra învățământului, fondată pe principiul „cu cât sunt mai multe ore de curs, cu atât mai bună va fi formarea” (calitatea unei formări măsurate prin indicii de maximizare a orelor de prezență fizică în sala de clasă) ? Intensitatea folosirii timpului ar fi o garanție a „calității”, dar ar crea, în paralel, un efect de stres, slăbire a atenției și, deci, consecințe asupra ambianței și gestiunii spațiului claselor (a relațiilor interindividuale) (care, în plus, sunt în general organizate pe rânduri, „pentru a nota cu sârguință cursurile magistrale”, „pentru a da examene sau a face teme”). Cursurile magistrale sunt în bună măsură ineficiente. Cu siguranță, s-ar câștiga mult dacă ar fi puse online, eliberând astfel spațiul-timp pentru tutorat, pentru individualizarea formării (ingrediente esențiale pentru reușita școlară și universitară). Efortul de prezentare a cursului ar fi astfel mai centrat pe schimburi, pe aplicații, pe aprofundarea cazurilor și pe reflecția colectivă. În loc să gândească în termeni de „dispozitiv pedagogic”, „timp total de lucru al elevului”, „progres realizat de individ”, „alternanță între lectură, exerciții repetitive și seminar”, „odihnă”, „proiect”, „adaptare la ritmurile, scopurile și tipurile de inteligență ale elevilor”, responsabili organizațiilor educative aplică scheme standardizate, centrate pe umplerea orei de învățământ, pe rentabilitatea acesteia, pe statisticile de reușită la examene și pe schema excelenței. Prin observarea mediei și a varianței notelor dintr-o clasă rezultă evaluări care privilegiază cuantificarea performanței școlare în detrimentul dragostei de cunoaștere. Dar cum avem de-a face, la sfârșitul fiecărui ciclu, cu generații întregi formate potrivit acestui tipar de secol XIX, este clar că ele nu au multe lucruri în comun cu interacțiunile pedagogice și nici cu plăcerea cunoașterii. Am putea merge mai departe, făcând presupunerea că unii dintre cei ce absolvă acum se vor preocupa totuși de asta, poate ca profesori sau ca părinți. Am evocat deja lucrul acesta : funcția interactivității (necesară urmăririi unui conținut și concentrării celor formați) trebuie completată cu o integrare inteligentă, rațională, plecând de la concluziile studiilor din științele sociale, a învățământului multimedia, online. Ceea ce implică, de asemenea, o modificare a RS din educație. Fără a dori să reconstruim cetatea minunată a lui Thomas Morus, putem considera că agregarea noilor temporalități

legate de integrarea abordării multimedia în învățământ are impact, în mod inevitabil, asupra „spațialității” și, deci, asupra raportului cu profesorul care ar putea să-și vadă rolul evoluând de la cel care dictează cursul (și exercită controlul) la tutorat (unele sindicate din învățământ refuză această evoluție a rolului profesorului în numele argumentului – deloc neîntemeiat – că introducerea multimedia în educație nu vizează decât realizarea unor economii bugetare). Renunțăm să continuăm analiza asupra sensului organizării spațiului unei clase pentru că ea ar depăși cu mult cadrul capitolului de față. Dar constatăm că ambianța legată de aranjarea băncilor ascunde multiple incidente, aidoma filmului multipremiat *Balul*, regizat în 1983 de Ettore Scola (în limba italiană, *Balando, balando*), în care vizionăm nu numai sala în care se desfășoară dansurile, ci și epoci, conflicte și mize sociale și morale care-i caracterizează pe dansatori.

5.3.2. Culturi populare și efecte de segregare

Având în vedere impactul determinării de către mediul social a reprezentărilor eșecului și succesului școlar, a socializării școlare și a percepției lumilor legitimării (Bourdieu, Passeron, 1970 ; Gilly, 1984, pp. 473-494), o temă educativă esențială devine problema elitismului și a efectelor perverse în producerea culturilor (Bourdieu, 1979, 1989). Lumile populare sunt obiectul unor lecturi fie prea delegitimante, fie prea laudative care au efect asupra performanțelor în clasă și asupra stimei de sine a elevilor. Emergența *cultural and musical studies* în Anglia și în Statele Unite, apoi în Franța, un deceniu mai târziu, se înrudește, din anumite puncte de vedere, cu evoluția studiilor asupra RS în artă. Reprezentarea culturii la muncitorii din Franța a fost unul dintre primele studii din anii '60 care a aplicat teoria RS la aceste obiecte (Kaës, 1968 ; Larrue, 1972). Într-o perspectivă comparativă, încercăm să accedem la structurile de cunoaștere și de argumentare ale claselor populare și la relațiile lor cu culturile mai savante sau ale altor grupuri sociale, pentru a înțelege interferențele pozitive sau negative cu sferile școlare și universitare. Vrem, de asemenea, să înțelegem cum descrierea lor obiectivă poate favoriza o socializare educativă mai reușită a copiilor din mediile modeste.

Efectele reprezentărilor grupale pot fi reperate, de asemenea, de mai bine de cincizeci de ani, în construcția ghetourilor școlare și urbane din Franța. Obligația de înscriere la instituția indicată de harta școlară (în Franța, repartizarea elevilor la școli se face în funcție de cartierul de domiciliu, *n.t.*) și depinzând de zonele urbane de locuire nu ține seama de tropismele activate de familiile din mediile sociale cele mai diverse, care vor căuta să trăiască și să locuiască în cartiere omogene (în medii sociale în care există valori similare cu ale lor) : „Dacă locuiți într-un cartier frumos, copilul dumneavoastră va frecventa o școală bună, va avea rezultate deosebite, iar colegii lui vor fi resurse pentru el în viitor” (vezi Maurin, 2004). Dezvoltarea separată a grupurilor sociale (imigranți sau fii de imigranți din cartierele sensibile și clasa mijlocie în spații urbane mai valorizate, ca și clasele superioare care caută să se demarce de grupurile sociale lipsite de resurse) (Pinçon, Pinçon-Charlot, 2004), conjugată cu obligația de a respecta harta școlară (elaborată, sub puterea de stânga, dintr-o preocupare de egalitarism republican), contribuie, printr-un joc al reprezentărilor ideologizate ale alterității, la întărirea eșecurilor școlare în instituțiile de învățământ „marcate” sau degradate de conduitele sociale ale elevilor lor, eșecuri stigmatizate, din păcate, de politicile publice, cum este crearea ZEP (zone de educație prioritară), prin care s-a urmărit – manifestare a unei griji paliative și intenționat lăudabile – întărirea mijloacelor financiare și profesionale în anumite zone de locuire dificilă.

5.3.3. Inteligența ca fenomen social și intervenția în organizația educativă

Inteligența și variantele sale sunt obiecte ale unor interese diverse și prelungesc efectele secundare ale stigmatelor evocate mai înainte. Folosirea circumstanțială a testelor pentru stabilirea coeficientului intelectual are uneori obiective de manipulare și de justificare a inegalităților sociale sau de recrutare suspectă, în numele unei ideologii a datului, a meritului sau a excelenței (Squibb, *apud* Doise, 1990 ; Mugny, Carugati, 1985). „Astfel, reprezentările sociale (ale inteligenței ca «dat») au ca primă funcție controlul simbolic al experiențelor sociale în ceea ce au ele inexplicabil și organizarea cognitivă a multiplelor fațete care caracterizează fenomenul împodobit cu eticheta «inteligență». Ele au și o a doua funcție, în egală măsură esențială, care constă în a defini identitățile sociale ale subiecților care le împărtășesc și le modelează. Manifestarea acestui principiu de identitate, construcție sociocognitivă care organizează simbolic experiențele sociale legate de pozițiile în societate, este vizibilă la părinți, ca și la profesori și, cu deosebire, la o subcategorie de profesori : cei care cumulează identitatea de profesor cu cea parentală” (Carugati, Selleri, 2000, p. 16.)

Alte cercetări asupra eșecului școlar și a cauzelor sale posibile (Gosling, 1992 ; Mannoni, 1989) întăresc aceste analize. Anumite abordări au încercat să detecteze influența reprezentărilor asupra reușitei în discipline ca științele sau matematica (Mariotti, 2000 ; Nimier, 1989). Mariotti a arătat importanța efectelor de discriminare, în funcție de apartenența sexuală, asupra genezei vocațiilor științifice. Au fost explorate conținuturi ca sporturile de stradă (Basson, Smith, 1998), gimnastica (Aubert, Chifflet, 2001) sau muzica în efectele sale identitare (Seca, 2007) sau educaționale (Boudinet, 1996 ; Ghodbane, 2006).

Pe planul conduitei de schimbare în mediul educativ, al legăturilor dintre instituție și capacitatea sa de a face să evolueze dispozitivele pedagogice, putem cita curentul instituționalist, cu originea în cercetarea-acțiune și bazat pe captarea reprezentărilor organizaționale, a formelor mentalizate de putere, a subînțelesurilor, a formelor culturale intermediare, a compromisurilor între actori, în școli, institute de educație specială, de asistență socială, în universități etc. Lista specialiștilor e lungă : Jacques Ardoino, Georges Lapassade, René Lourau, Alain Touraine sau François Dubet pentru așa-ziii teoreticieni ai „mișcărilor sociale”. Aplicațiile în termeni de dinamica grupurilor constituie demersuri care, chiar dacă nu sunt noi, sunt puțin practicate în zilele noastre, ele putând funcționa totodată ca mijloace de explorare a reprezentărilor interculturale (Demorgon, 1989 ; Ladmiral, Lipianski, 1989). Disciplina numită „etnografia școlii” completează aceste abordări. Cercetătorii din domeniu își propun să descrie viața școlară de zi cu zi folosind observația participativă. Ei se străduiesc să obțină observații nesegmentate și să țină seama de pluri-referențialitatea faptului educativ și a acțiunilor, în general, în cadrul școlar (Hess, 1989 ; Woods, 1979).

Cercetările asupra câmpului educativ pot, de asemenea, să vizeze relația profesor-elevi sau influența mediului social asupra reușitei (Gilly, 1984, pp. 473-494), percepția relațiilor de formare (Monteil, Mailhot, 1988), învățarea (Brillaud, 1985) sau dezvoltarea intelectuală. Având la bază o inspirație piagetiană, un rezultat important al psihologiei sociale cognitive este că interacțiunea socială/cooperarea colectivă, însoțită și ghidată de un tutore democratic, reprezintă o sursă de conflicte sociocognitive și determină progresul subiecților (mai precis, la aceștia se observă o mai bună structurare cognitivă în diferite faze de

dezvoltare la vârsta școlară). Abordarea psihologilor elvețieni a contribuit la edificarea paradigmei marcatului social al inteligenței și al efectelor cooperării asupra dezvoltării cognitive (și aici, lista contribuțiilor este lungă : Doise, Mugny, 1997 ; Garnier, Rouquette, 2000 ; Mugny, Carugati, 1985 ; vezi și lucrările Annei-Nelly Perret-Clermont). Completând aceste tendințe experimentale, alte lucrări, de origine sociologică, bazate pe o viziune comprehensivă a practicilor, s-au centrat pe reprezentările muncii studentului pentru a înfrunta situațiile universitare și diferitele lor faze. Alain Coulon încearcă, de exemplu, să formalizeze existența unei veritabile „meserii de student”, ca dispozitiv de roluri, obiective și conduite finalizate, comparând-o cu profilurile practicilor observate pe teren, în scopul de a ameliora inserția universitară în Franța (Coulon, 2005).

*

Este dificil să fii sintetic (nici prea abstract, nici prea aproape de subiect), fără a te scufunda în generalități și fără a te restrânge la aspecte parțiale și nesemnificative. De fapt, lectura diverselor scrieri asupra „reprezentărilor educației” indică tocmai existența celor două tipuri de abordări ale temei.

Acest capitol se referă, în bună măsură, la lucrările redactate în limba franceză. Rugăm cititorul să scuze această centrare francofonă : studiile asupra reprezentărilor sociale nu s-au bucurat de o atenție suficientă în lumea anglo-saxonă. Este acesta un indicator de calitate sau de degradare a gândirii intelectuale ? Noi credem că este vorba, înainte de toate, de o problemă lingvistică și de influență a unui model neopozitivist de construcție a științelor sociale care frânează difuzarea unei autentice teorii asupra construcției sociale a realității.

Am ales, în mod deliberat, în prima parte, să accentuăm importanța unei abordări sociale a câmpului educativ, respingând microsociologiile dezarticulate. În a doua parte, definirea noțiunii de reprezentare socială s-a realizat atât din perspectiva lucrărilor de psihosociologie, cât și a celor de sociologie. În sfârșit, în a treia parte, plecând de la un studiu de caz limitat (dispunerea băncilor în sălile de clasă), am încercat să abordăm diverse teme legate de mentalități și de forme ideologice, subiacente alegerilor tehnice sau pedagogice. A existat, firește, posibilitatea de a selecta alte moduri de prezentare. Dar ne-am gândit că aspectele intraorganizaționale sau cele de psihologie cognitivă sau diferențială vor fi tratate în alte capitole ale acestui manual.

(Traducere de Ciprian Ceobanu și Ștefan Boncu)

Bibliografie

- Ackermann, W., Dulong, R. (1971), „Un nouveau domaine de recherche : La diffusion des connaissances scientifiques”, *Revue française de sociologie*, 12(3), pp. 378-405.
- Aubert, J., Chifflet, P. (2001), „Représentations sociales de la gymnastique et pratiques gymniques”, *Science et motricité*, 43-44, pp. 5-13.
- Barbichon, G. (1972), „La diffusion des connaissances scientifiques et techniques. Aspects psychosociaux”, în S. Moscovici (ed.), *Introduction à la psychologie sociale*, vol. II, Larousse, Paris.
- Basson J.-C., Smith, A. (1998), „La socialisation par le sport : Revers et contre-pied : Les représentations sociales du sport de rue”, *Annales de la recherche urbaine*, 79(8), pp. 33-39.
- Boltanski, L., Chiapello, E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris.
- Boudinet, G. (1996), *Pratiques rock et échec scolaire*, L'Harmattan, Paris.
- Bourdieu, P. (1971), „Le marché des biens symboliques”, *L'Année sociologique*, 22, pp. 49-126.

- Bourdieu, P. (1976), „Le champ scientifique”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2-3, pp. 88-104.
- Bourdieu, P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1980), *Questions de sociologie*, Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1989), *La Noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, Minuit, Paris.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970), *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris.
- Brillaud, A. (1998), „Enjeux des apprentissages et représentations sociales de l'avenir”, *Education permanente*, 136, pp. 69-78.
- Carugati, F., Selleri, P. (2000), „Pratiques éducatives, socialisation et représentations sociales”, în C. Garnier, M.-L. Rouquette (eds.), *Représentations sociales et éducation*, Editions Nouvelles, Montréal.
- Coulon, A. (2005), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Economica, Paris.
- Demorgon, J. (1989), *L'Exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Armand Colin, Paris.
- Doise, W. (1990), „Les représentations sociales”, în J.-L. Beauvois (ed.), *Traité de psychologie cognitive*, vol. III, Dunod, Paris.
- Durkheim, E. (1938), *L'Evolution pédagogique en France*, PUF, Paris.
- Faurie, C. (2003), *Conduite et mise en œuvre du changement : l'effet levier*, Maxima/Laurent du Mesnil, Paris.
- Fleury, C. (2005), *Les pathologies de la démocratie*, Fayard, Paris.
- Garnier, C. (2000), „Etude de l'action éducative à travers les représentations sociales : apports réciproques”, în M.-L. Rouquette, C. Garnier (eds.), *Représentations sociales et éducation*, Editions Nouvelles, Montréal.
- Ghodbane, I. (2006), „Le sound system, un laboratoire de métiers”, *Septième colloque européen sur l'autoformation : Faciliter les apprentissages autonomes*, 19-21 mai, ENFA, Auzeville.
- Gilly, M. (1984), „Psychosociologie de l'éducation”, în S. Moscovici (ed.), *Psychologie sociale*, PUF, Paris.
- Gosling, P. (1992), *Qui est responsable de l'échec scolaire ?*, PUF, Paris.
- Goyet, M. (2003), *Collèges de France*, Gallimard/Fayard, Paris.
- Hess, R. (1989), *Le lycée au jour le jour. Ethnographie d'un établissement d'éducation*, Méridiens-Klincksieck, Paris.
- Kaës, R. (1968), *Images de la culture chez les ouvriers français*, Cujas, Paris.
- Ladmiral, J.-R., Lipiansky, E.M. (1989), *La Communication interculturelle*, Armand Colin, Paris.
- Lewin, K. (1959), *Psychologie dynamique. Les relations humaines*, PUF, Paris (ed. I în limba engleză : 1931-1947).
- Mannoni, P. (1989), *Adolescents, parents et troubles scolaires*, ESF, Paris.
- Mariotti, F. (2000), *Etudes expérimentales des représentations sociales de la science et des métiers scientifiques selon le sexe, au collège et au lycée*, teză de doctorat în domeniul psihologiei sociale (sub îndrumarea lui Michel-Louis Rouquette), Université Paris-VIII, Saint-Denis.
- Maurin, E. (2004), *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Le Seuil, Paris.
- Monteil, J.-M., Mailhot, L. (1988), „Eléments d'une représentation sociale de la formation : analyse d'une enquête auprès d'une population de formateurs”, *Connexions*, 51, pp. 9-26.
- Moscovici, S. (1976), *La psychanalyse, son image et son public* (ed. nouă, rev.), PUF, Paris.
- Moscovici, S. (1984), „Introduction. Le domaine de la psychologie sociale”, în S. Moscovici (ed.), *Psychologie sociale*, PUF, Paris.
- Moscovici, S., Lécuyer, R. (1972), „Studies in groups décisions : Social space patterns of communication and group consensus”, *European Journal of Psychology*, 2(3), pp. 221-244.
- Moscovici, S., Vignaux, G. (1994), „Le concept de thémata”, în C. Guimelli (ed.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Mugny, G., Carugati, F. (1985), *L'Intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset, DelVal.
- Nimier, J. (1989), *Les modes de relations aux mathématiques. Attitudes et représentations*, Méridiens-Kincksieck, Paris.

- Pinçon, M., Pinçon-Charlot, M. (2004), *Sociologie de Paris*, La Découverte, Paris.
- Roqueplo, P. (1974), *Le Partage du savoir : science, culture, vulgarisation*, Le Seuil, Paris.
- Sainsaulieu, R. (1977), *L'Identité au travail, Les effets culturels de l'organisation*, PFNSP, Paris.
- Seca, J.-M. (ed.) (2007), *Musiques populaires underground et représentations du politique*, InterCommunications/EME, Cortil-Wodon.
- Seca, J.-M. (2008), *Reprezentările sociale*, Institutul European, Iași.
- Steiner, G., Ladjali, C. (2003), *Eloge de la transmission. Le maître et l'élève*, Albin Michel, Paris.
- Touraine, A. (1974), *Pour la sociologie*, Seuil, Paris.
- Touraine, A. (1978), *La Voix et le regard*, Seuil, Paris.
- Vergès, P. (1994), „Approches du noyau central : propriétés quantitatives et structurales”, în C. Guimelli (ed.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Wolton, D. (2005), *Il faut sauver la communication*, Flammarion, Paris.
- Woods, P. (1979), *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*, Londra și New York, Routledge.

Capitolul 6

Marcajul social și conflictul sociocognitiv

Mihaela Boza

Teoria stadială, elaborată de Piaget, s-a dovedit a fi un cadru util pentru studierea unor aspecte ale dezvoltării cunoașterii sociale în copilărie. Cu toate acestea, există limitări și factori pe care piagetienii și alți adepți ai teoriei dezvoltării cognitive tind să îi neglijeze. Orientarea lucrărilor dedicate dezvoltării cognitive are tendința de a promova metafora copilului văzut ca un „mic om de știință”, care începe să studieze proprietățile lumii obiective și să construiască o teorie (sau teorii succesive) asupra felului în care funcționează.

Din această perspectivă teoretică, cunoașterea socială este doar un alt domeniu în care copilul transpune competențele sale cognitive, construind teorii despre proprietățile oamenilor și ale instituțiilor sociale în același fel în care construiește teorii despre proprietățile mediului spațio-temporal. Printre inconvenientele acestei abordări se numără și presupunerea că dezvoltarea are loc ca rezultat al acțiunilor *din interiorul* individului.

Cunoașterea socială poate fi examinată și ca un *proces* social: ceva care se întâmplă în timpul interacțiunii și este determinat și reglementat de relațiile dintre persoane. Copilul va considera că este mai util (sau chiar inevitabil) să utilizeze cunoștințele și *insight*-ul oferite de ceilalți decât să ajungă să înțeleagă lumea prin efort individual, independent, prin formulare și testare de ipoteze. În acest sens, cunoașterea socială se referă la activități și achiziții cognitive care se dobândesc prin intermediul lucrului cu ceilalți. Când spunem „ceilalți”, îi putem include aici atât pe oamenii cu o înțelegere mai avansată, cum ar fi părinții, profesorii, frații mai mari, cât și pe cei cu un nivel de înțelegere similar (chiar și pe cei care înțeleg greșit), și anume pe covârșnici.

Latura socială a tezelor dezvoltării propuse de Piaget, Vîgotski și teoreticienii neopiagetieni implică interacțiuni între elevi sau între aceștia și îndrumătorii lor (părinți, profesori). Conținutul a ceea ce se învață este constituit din elementele standard ale curentului principal al psihologiei dezvoltării: conservare, construcție, manipularea obiectelor, concepte științifice incipiente etc.

Cum putem înțelege natura socială a învățării despre fenomenele *sociale*? Prin apel la psihologia socială.

6.1. Teoria neopiagetiană și cunoașterea socială

O mare parte din opera lui Piaget s-a axat pe modul în care copilul ajunge să înțeleagă lumea fizică, spațială și temporală. Pentru Piaget, în centrul dezvoltării cognitive este

plasată *activitatea* – adică eforturile constructive proprii ale copilului de a înțelege și reprezenta procesele cauzale din mediu. Într-una dintre primele sale cărți, care tratează dezvoltarea raționamentului moral (1932/1980), a acordat un rol important factorilor sociali. În acel text, Piaget a subliniat importanța pe care interacțiunea dintre copii o are pentru dezvoltarea morală, sugerând că dezacordurile cognitive dintre colegi îl fac pe copil să conștientizeze faptul că există mai multe perspective din care poate fi privită o problemă.

Conform teoriei lui Piaget, luarea în considerare a mai multor perspective ar trebui să producă decentrarea – abilitatea de a înțelege mai multe aspecte ale unei sarcini în același timp –, care, la rândul său, ar trebui să provoace căutarea unui nivel mai bun de înțelegere. Cu toate acestea, în anii '70, un alt grup de cercetători din Geneva, ca și Piaget, s-a bazat pe concepte din psihologia socială pentru a formula o nouă ipoteză privind dezvoltarea cognitivă: natura constructivă a interacțiunii sociale (Doise, Mugny, 1981, *apud* Doise *et al.* 1996; Doise, Palmonari, 1984; Doise *et al.*, 1975, *apud* Doise, Mugny, 1998).

Ipoteza lor a fost că cei mici pot profita de pe urma lucrului la anumite probleme în contexte sociale, dacă partenerii lor se întâmplă să posede cunoștințe mai relevante sau avansate decât ei. Dar Doise și colaboratorii săi (1975, *apud* Doise, Mugny, 1998) au avansat o ipoteză mai radicală, și anume că, atunci când doi sau mai mulți copii analizează împreună o problemă, ar putea să atingă un nivel de înțelegere pe care nici unul nu l-ar fi atins în mod independent. Asta înseamnă că prin intermediul interacțiunii sociale copiii ar putea acumula cunoștințe pe care nu le posedau anterior.

Cercetătorii genevezi sunt de acord cu Piaget asupra faptului că dezvoltarea cognitivă implică restructurarea înțelegerii anterioare. Dar, în timp ce Piaget consideră că un copil progresează atunci când încearcă singur să-și organizeze și să-și îmbogățească cunoștințele, Doise și colaboratorii săi cred că elaborarea înțelegerii este atât de natură individuală, cât și socială (Doise, Mugny, 1981, *apud* Doise, Mugny, 1998). O afirmație critică este cea conform căreia această activitate socială generează interpretări alternative, chiar contradictorii. Dezvoltarea nu este produsul imitării sau acceptării autorității altcuiva, ci rezolvarea *conflictului sociocognitiv* rezultat în urma expunerii la perspective contradictorii asupra aceleiași probleme (Doise, Mugny, 1981, *apud* Doise *et al.*, 1996; Mugny și Doise, 1978, 1979, *apud* Doise, Mugny, 1998).

Pentru obținerea avansului cognitiv, simpla încurajare a copilului de a se alătura activităților grupului nu este suficientă: trebuie să existe și o confruntare între diferite perspective (Perret-Clermont, 1996). În acord cu teoria piagetiană, Doise și Mugny (1981, *apud* Doise *et al.*, 1996) susțin că această confruntare conduce la *dezechilibru*, o instabilitate datorată perspectivelor contradictorii, pe care copilul este motivat să o elimine, atât din motive cognitive, cât și sociale. Printre motivele cognitive se numără dorința de a înțelege, pe care adepții lui Piaget o consideră o necesitate fundamentală, în timp ce motivele sociale includ dorința de a relaționa cu ceilalți, de a participa la activități în grup și de a ajunge la o concluzie comună cu privire la natura situației cu care se confruntă.

Perret-Clermont și colaboratorii săi arată modul în care această abordare pleacă de la teoria tradițională a lui Piaget, dar o depășește. Activitatea copilului este esențială pentru dezvoltarea lui cognitivă; totuși, această activitate este în continuă interacțiune cu activitatea celorlalți. Individul este, ca să spunem așa, „coautorul” dezvoltării inteligenței sale. Partenerii săi sunt persoanele adulte sau copiii cu care interacționează (Perret-Clermont *et al.*, 1984, *apud* Perret-Clermont, 1996).

6.2. Interacțiunea socială și dezvoltarea cognitivă

Mai mulți cercetători au arătat cum pot copiii să progreseze cognitiv prin participarea la sarcini în care confruntă ipoteze inițial incorecte cu ideile celorlalți (de exemplu, Doise, Hanselmann, 1990, *apud* Doise, Mugny, 1998; Mackie, 1980; Rijsman *et al.*, 1980, *apud* Rijsman, 1983).

Doise și colaboratorii săi (1975, *apud* Doise, Mugny, 1998), folosindu-se de experimentul de conservare a lichidului, au arătat cum copii de 6-7 ani care lucrau împreună (câte doi sau câte trei) au obținut performanțe mai bune decât cele avute individual la testele preliminare. Mai mult decât atât, copiii care inițial nu înțelegeau conceptul de conservare și au lucrat alături de copii care îl înțelegeau au avut performanțe mai bune la testele ulterioare decât cei care nu au participat la sesiunile de colaborare.

O posibilă obiecție ar putea fi că aceia care și-au sporit performanța au învățat doar să imite comportamentul colegilor mai competenți și nu și-au îmbunătățit, de fapt, abilitățile cognitive. Totuși, copiii au fost în stare să aducă explicații ale raționamentului lor, la un nivel mai ridicat decât la început, făcând referire la concepte precum reversibilitatea, compensarea pentru schimbările de înălțime sau lățime și altele – ceea ce sugerează că au progresat în raționament.

Experimentele cu diade, în care ambii participanți nu pot, inițial, să rezolve sarcina și să ofere răspunsuri diferite, sunt ilustrative în acest sens. Ames și Murray (1982) au selectat copii de 6 și 7 ani pe baza testelor preliminare, în timpul cărora nu reușiseră să treacă de probele standard de conservare a lungimii și volumului. Unii copii au fost grupați cu colegi care nu reușiseră nici ei să treacă de probă, dar care au dat răspunsuri diferite (de exemplu, un copil a spus că era mai mult lichid transferat în vasul nou, iar celălalt că era mai puțin). Alți copii au fost plasați în condiții în care răspunsul corect le era sugerat sau în care li se cerea să „se prefacă” și să spună că răspunsul corect era opusul a ceea ce au spus ei sau li se dădea feedback de corecție. Subiecții care au interacționat social au prezentat progrese pronunțate la testele ulterioare (imEDIATE și la cele de mai târziu), dar ceilalți nu au înregistrat aceleași progrese, acest lucru făcându-i pe autori să concluzioneze că o componentă critică a procesului de echilibrare este conflictul dintre convingerile copiilor, indiferent care este conținutul lor.

Acest lucru nu înseamnă că orice pereche de opinii conflictuale va conduce, în mod invariabil, la beneficii cognitive. Doise și Mugny (1981, *apud* Doise *et al.*, 1996), inspirându-se din lucrările lui Piaget, subliniază că ceea ce poate descoperi un copil este constrâns de ceea ce știe în prezent. Condiția pentru ca o nouă structură să fie integrată unor structuri mai puțin avansate este ca acestea din urmă să existe. Așadar, conflictul cognitiv are șanse mai mari să aibă loc și să producă înțelegerea atunci când discrepanța dintre vechi (înțelegerea anterioară a copilului) și nou (idei construite în timpul interacțiunii sociale) nu este prea mare (vezi, de asemenea, Perret-Clermont, 1996).

6.3. Marcajul social și conflictul sociocognitiv

Doise și Mugny consideră că un alt factor important în dinamica dezvoltării cognitive este reprezentat de fenomenul numit *marcaj social*. Marcajul social se referă la „corespondențele care pot exista între relațiile sociale care conduc interacțiunile persoanelor

prezente în fapt sau în mod simbolic într-o anumită situație, pe de o parte, și relațiile cognitive care afectează anumite proprietăți ale obiectelor prin intermediul cărora se materializează aceste relații sociale, pe de altă parte” (Doise, 1989, p. 395).

În unele situații, normele sociale duc la același rezultat ca și regulile cognitive. De exemplu, să presupunem că cineva trebuie să împartă o cantitate, cum ar fi conținutul unei sticle de suc de coacăze, la mai mulți prieteni. Fiecare are un pahar și privește cu atenție, pentru a se asigura că distribuția este echitabilă. În acest caz, *așteptarea socială* conform căreia toată lumea ar trebui să primească aceeași cantitate și *sarcina logică* de a turna porții egale duc la aceeași împărțire.

Aspectul poate părea destul de lipsit de relevanță, dar noțiunea de marcaj social devine mai interesantă atunci când există un conflict între regula socială și capacitatea de înțelegere a unei persoane ca rezultat al nivelului real al abilităților cognitive. Pentru a ilustra acest fapt, să presupunem că știm și acceptăm norma socială conform căreia, între colegi, fiecare trebuie să primească o porție egală, dar nu cunoaștem în totalitate faptul că distribuirea de cantități egale de lichid în vase de forme diferite nu afectează cantitatea efectivă. Adică, regula socială spune că toți trebuie să primim aceeași cantitate, dar paharul cuiva înalt și subțire dă impresia că primește mai mult suc decât altcineva. În acest caz, pentru copilul care nu trece proba conservării există o discrepanță între regula socială și înțelegerea intelectuală. Rezolvarea acestei discrepanțe va putea stimula progresul cognitiv ?

Pentru a testa această posibilitate, Doise și colaboratorii săi (1981, *apud* Doise *et al.*, 1996) au elaborat o variantă a experimentului de conservare a lichidului în care le-au atras copiilor atenția asupra regulii sociale, spunându-le că au muncit la fel de mult și că merită aceeași recompensă (cantități egale dintr-o băutură). Două cantități egale au fost turnate în pahare identice și apoi, după ce subiecții au confirmat că sunt egale, conținutul unui pahar a fost transferat în alt pahar, cu o formă diferită. Copiii au fost încurajați să discute transformarea. În comparație cu subiecții cărora nu li s-a atras atenția asupra egalității sociale, copiii de 4-6 ani care inițial nu stăpâneau conceptul de conservare au făcut progrese semnificative la un test ulterior de înțelegere a conservării. Avantaje similare ale marcajului social au fost obținute chiar și când celălalt partener a fost prezent mai degrabă simbolic decât fizic (de exemplu, unei fete i s-a spus să toarne o cantitate egală pentru ea și pentru un colaborator absent). Se pare că efortul mental necesar pentru a obține armonie socială (un rezultat corect pentru ambii copii) a provocat, într-adevăr, progres cognitiv (rezultate mai bune la un test de conservare).

Alte lucrări dedicate marcajului social au identificat efecte similare în cazul sarcinilor de schimbare a perspectivei și transformare spațială (Doise, Mugny, 1981, *apud* Doise *et al.*, 1996 ; Doise *et al.*, 1978 ; Giroto, 1987, *apud* Doise, Mugny, 1998) sau de raționament logic (Gilly, Roux, 1984, 1988). Pentru echipa geneveză, aceste rezultate fac din marcajul social un aspect important al dinamicii sociale a dezvoltării cognitive.

6.4. Teoria lui Vîgotski și cunoașterea socială

Vîgotski a introdus în psihologie elemente-cheie din ideologia marxistă, inspirându-se mai ales din noțiunile de dialectică și materialism istoric (Cole, Scribner, 1974, *apud* Doise, Mugny, 1998). A fost interesat cu precădere de dinamica schimburilor dintre individ și societate, o relație pe care a privit-o ca pe intersecția dintre natură și cultură. În concepția sa, prin participarea la activitatea socială, individul ia contact cu practici

care îi transformă progresiv aptitudinile. Astfel, Vîgotski vedea dezvoltarea cognitivă ca fiind caracterizată de o asimilare activă a proceselor de rezolvare a problemelor, care sunt inițial împărtășite cu ceilalți. Vîgotski susține că, în dezvoltarea culturală a copilului, orice funcție apare de două ori sau pe două planuri. Mai întâi apare pe planul social, apoi pe planul psihologic (Vîgotski, 1971-1972). În contrast cu metafora lui Piaget, care considera copilul un om de știință, Vîgotski îl concepe mai degrabă ca pe un ucenic (Rogoff, 1990, *apud* Rogoff *et al.*, 1984) care acumulează cunoștințe și abilități ale culturii sale prin colaborare ghidată cu cei care deja posedă cunoștințe și abilități.

Punctul de vedere al lui Vîgotski (1971-1972) cu privire la relațiile de dezvoltare dintre gândire și limbaj este esențial pentru viziunea sa asupra relațiilor dintre individ și societate. El a afirmat că gândirea și limbajul au origini diferite, dar se îmbină pe parcursul dezvoltării copilului. Îmbinarea limbajului cu gândirea reprezintă un progres deosebit de important, deoarece limbajul – ca instrument social – este un vehicul care translează cunoștințele evaluate ale societății către gândirea copilului.

6.4.1. Zona de dezvoltare proximală

Una dintre cele mai stimulatoare idei ale lui Vîgotski este cea a *zonei de dezvoltare proximală*. Vîgotski (1971-1972) spunea că una dintre supozițiile standard ale specialiștilor în psihologia dezvoltării și ale psihologilor orientați către măsurare, în general, este aceea că doar sarcinile pe care subiecții le pot face *singuri* indică abilitățile lor mentale de bază. În cele mai multe domenii ale psihologiei cantitative, condițiile acceptate de testare a unui subiect presupun izolarea acestuia pentru a exista siguranța că reacțiile sale nu sunt contaminate de ceilalți.

Vîgotski nu a contestat această practică, dar a afirmat că este oarecum naiv să credeam că ne oferă imaginea completă a abilităților unui anumit subiect. El a sugerat că tocmai procedurile pe care un bun experimentalist încearcă să le înlăture – cum ar fi oferirea de întrebări ajutătoare, demonstrarea unei soluții, colaborarea cu cel care este testat – ar putea, de fapt, să furnizeze oportunități de a descoperi informații adiționale importante despre subiect. Mai precis, putem descoperi că subiectul poate reuși o performanță de un nivel mai ridicat în context social sau că există diferențe între subiecți în ceea ce privește capacitatea lor de a profita de asistența interpersonală (Vîgotski, 1971-1972).

Aceste argumente l-au făcut pe Vîgotski să formuleze conceptul de *zonă de dezvoltare proximală*, care se referă la distanța dintre nivelul de dezvoltare real, determinat în urma rezolvării de probleme în mod individual, și nivelul potențial de dezvoltare, determinat în urma rezolvării de probleme cu ajutorul adultului sau în colaborare cu colegi mai capabili (Vîgotski, 1971-1972). Vîgotski descrie zonele de dezvoltare proximală ca fiind formate din capacități germinale, care nu s-au dezvoltat complet încă, dar care sunt în curs de dezvoltare – „mugurii” sau „florile” dezvoltării mai degrabă decât „fructele” dezvoltării.

6.5. Adulții ca îndrumători

Wertsch și colaboratorii săi (1980) au analizat teoria lui Vîgotski conform căreia orice funcție nouă apare mai întâi pe plan social și apoi pe plan psihologic (individual). Acești cercetători au solicitat unor copii de 2, 3 și 4 ani, aflați împreună cu mamele lor, să rezolve o sarcină de reconstrucție, scopul fiind construirea unei machete de camion, folosind o

serie de piese de diverse forme și culori. Sarcina era astfel elaborată încât să fie neapărat nevoie de consultarea modelului în anumite etape (pentru a determina amplasarea exactă a unui set de pătrate colorate reprezentând „încărcătura”), în timp ce în alte etape era posibilă construirea formei corecte doar ținând seama de modul de îmbinare al pieselor (de exemplu, cunoștințele generale despre formele vehiculelor erau suficiente pentru a ajuta subiectul să plaseze roțile sub caroserie).

Când a venit momentul consultării modelului, cercetătorii au descoperit o schimbare de dezvoltare socială interesantă. În primul rând, multe dintre privirile copilului către model au fost precedate de privirile mamelor către acesta; în aproape 90% dintre cazuri, atunci când mama privea modelul, copilul se uita și el. Copiii păreau să exploateze referința socială pentru a fi ghidați să facă față unei situații complexe. În al doilea rând, frecvența privirilor către mamă pentru ghidare a scăzut considerabil odată cu creșterea în vârstă, acest fapt susținând supoziția lui Vigotski cu privire la trecerea ontogenetică de la reglarea prin intermediul celorlalți la autoreglare (Wertsch *et al.*, 1980, p. 1220). În al treilea rând, copiii mai mari păreau să se folosească mai eficient de referentul matern, un rezultat care arată că aveau o înțelegere mai dezvoltată cu privire la avantajul strategic al informației provenite de la un adult.

6.5.1. Eșafodajul

Wood și colaboratorii săi (1976) au introdus metafora de „eșafodaj” (*scaffolding*) pentru a descrie mai bine modurile în care îndrumătorii își organizează intervențiile de-a lungul progresului copilului, călăuzindu-i atenția către aspectele relevante ale sarcinii (de exemplu, ceea ce trebuie să facă în etapa următoare), oferind sprijin prin intervenții minime (de exemplu, înmânarea componentelor sau uneltelor) sau asigurând o structură în care etapele specifice să devină realizabile. În 1978, ei au descoperit că, în timpul unor sarcini de construcție pentru copii de 4 și 5 ani, mai multe mame au recurs la strategii de îndrumare de diverse nivele de generalitate, mergând de la o încurajare verbală generală până la demonstrații directe ale unei acțiuni relevante. Nici una dintre strategii, luată separat, nu a garantat învățarea, dar cele mai eficiente îndrumătoare s-au dovedit a fi mamele care au combinat intervențiile generale cu cele particulare, în funcție de progresul copilului. De exemplu, mama începea cu o sugestie generală și rămânea la stadiul de sfaturi până în momentul în care copilul era pus în dificultate; apoi, intervenea cu o îndrumare mai particulară sau cu o demonstrație. Acest stil îi permite copilului să aibă un grad considerabil de autonomie, dar îi asigură o îndrumare plasată în limitele abilităților lui – sau la marginile zonei de dezvoltare proximală.

Moss (1992, pp. 117-154) rezumă o serie de cercetări longitudinale asupra îndrumării materne din copilăria mică și până la vârsta preșcolară, care indică trei dimensiuni ciclice ale strategiilor de îndrumare maternelă. Una dintre ele este tendința de a fi „cu un pas înaintea” copilului, introducând o serie de abilități noi, pe care copilul nu va fi în stare să le stăpânească fără ajutor, pentru un timp. Cea de-a doua este reprezentată de consolidarea tacticilor utile pe care copilul le-a demonstrat deja. Cea de-a treia este încercarea de a inhiba acțiunile pe care le consideră a fi imature sau regresive din punctul de vedere al dezvoltării.

De exemplu, în timpul lucrului cu un copil mai mic de un an, la o activitate de tipul jocului cu cuburi, mamele încearcă să încurajeze achiziția unor abilități noi, cum ar fi stabilirea unei succesiuni simple sau plasarea unei piese peste alta. În același timp, încearcă

să consolideze abilitățile deja existente, de exemplu, să fie atent la partener și să participe la activitate (abilități care se formează în primul an de viață). În cele din urmă, mamele încearcă să distragă atenția copilului de la reacțiile senzomotorii de nivel relativ scăzut, cum ar fi introducerea pieselor în gură.

În cazul copiilor mai mari, sunt relevante aceleași dimensiuni ale îndrumării, dar conținutul este mai avansat : un copil de 3 ani va fi încurajat să se concentreze pe cunoștințe perceptive (cum ar fi forma și culoarea pieselor), dar descurajat să aibă reacții nonverbale de nivel scăzut (manipularea pieselor, aruncarea) sau să eticheteze piesele doar cu ajutorul unor cuvinte pe care le folosește deja. Mama depune eforturi în permanență pentru ca micuțul să înregistreze progrese, să păstreze strategiile utile și să renunțe la un comportament care înainte era funcțional, dar acum a devenit imatur.

6.5.2. Adulții ca îndrumători în contexte din viața reală

Studiile de mai sus fac referire la activități oarecum „regizate”, similare rutinei domestice zilnice sau școlare, dar elaborate special pentru scopurile experimentului. Alte cercetări au analizat procesele de îndrumare adult-copil în contexte mai realiste. Rezultatele sunt similare.

Saxe și Guberman (1998) au studiat în SUA relația dintre implicarea zilnică a mamelor în activitățile copiilor lor preșcolari referitoare la numere și dezvoltarea capacității de a număra. Ei au observat că mamele considerau oportună activitatea de învățare a numerelor și încercau să ghideze destul de des eforturile copiilor. Dar, în concordanță cu relatările lui Vîgotski, implicarea mamelor era adaptată, în general, la nivelul curent al abilității copilului și la îndrumarea lui către nivele mai ridicate de înțelegere.

De exemplu, una dintre activitățile zilnice în multe familii consta în numărarea scărilor. Saxe și colaboratorii săi au observat că pe măsură ce copiii avansau în această sarcină, mamele interveneau pentru a le spori gradul de înțelegere. După o numărătoare, ele întrebau : „Câte scări ai numărat?”, încurajând astfel copilul să meargă dincolo de recitarea din memorie a șirului de numere. Atunci când copiii erau în stare să dea răspunsul corect, mamele ridicau nivelul cerințelor, solicitându-le să menționeze câte scări ar fi dacă ar mai urca o treaptă.

6.6. Colegii ca îndrumători

Rezultatele studiilor asupra îndrumării realizate de colegi, adică experimente de instruire în care copiii sunt grupați în perechi cu colegi de aceeași vârstă sau puțin mai mari, care au deja abilități superioare în rezolvarea unor sarcini, au dovedit beneficiile colaborării. În general, performanța cognitivă a copilului se îmbunătățește în urma sesiunii de îndrumare.

De exemplu, Barnier (1989) a obținut performanțe îmbunătățite la copii de 6-7 ani în cadrul unor sarcini cu activități spațiale și de schimbare a perspectivei, expunându-i la sesiuni scurte de instruire conduse de îndrumători cu vârsta de 7-8 ani. Phelps și Damon (1989) au obținut efecte similare în cadrul unor activități matematice și spațiale cu copii de 10-11 ani și au observat că s-au înregistrat progrese mai semnificative atunci când colaborarea a presupus raționamente operaționale formale decât atunci când a fost vorba de învățare pe de rost sau imitare. Într-o serie de studii de caz asupra predării materiei

de către colegi într-un grup de copii de 8-9 ani, cercetătorii au concluzionat că „profesorii” cei mai buni au fost cei care (ca și mamele din studiul realizat de Wood și colaboratorii săi și prezentat mai sus) au fost capabili să-și diversifice strategiile verbale de la general la particular, în funcție de necesitățile copilului instruit. Unul dintre rezultatele acestor studii a fost creșterea spectaculoasă a potențialului recurgerii în școli la elevi îndrumători și la învățarea prin colaborare (Slavin, 1989). De asemenea, există dovezi că îndrumarea celorlalți colegi prezintă beneficii și pentru *îndrumător* (Barron, Foot, 1991 ; Smith, 1993).

6.6.1. Colegii îndrumători și contextul social

Îndrumarea unui coleg este în sine o responsabilitate dificilă, implicând conștiință interpersonală, competență conceptuală în cadrul sarcinii de rezolvat și abilități de comunicare (Barron, Foot, 1991 ; Rogoff, 1990, *apud* Rogoff *et al.*, 1984). Cercetătorii au dedus că este dificil de clarificat aportul relativ al fiecărei componente atunci când analizezi o singură cultură, unde normele predominante pot influența valorile relative atașate realizărilor individuale, în comparație cu cele de grup.

De exemplu, în unele societăți din Vest (din America), realizarea individuală este foarte apreciată, iar în cadrul unui grup, competiția de idei și opinii este considerată o practică justificată. În alte culturi, se dă o mai mare importanță succesului colectiv, respectului reciproc și responsabilității pentru progresul celorlalți (Nsamenang, Lamb, 1994 ; Tietjen, 1994). O astfel de cultură este cea a comunității navajo din nordul Arizonei. Ellis și Gauvain (1992) au comparat performanțele copiilor din acea comunitate, care locuiau într-o rezervație, cu cele ale copiilor euro-americani din zona rurală a Virginiei, în timpul unei sarcini cu colegi îndrumători referitoare la un joc complicat de tip labirint.

S-au observat diferențe culturale cu privire la modul în care s-au comportat instructorii. Copiii euro-americani au folosit mai multe instrucțiuni verbale, în timp ce o mare parte a instrucției copiilor din comunitatea navajo a fost nonverbală. Instructorii navajo au fost mai răbdători și au făcut mai multe pauze decât cei euro-americani, iar una dintre consecințele evidente a fost faptul că indienii navajo au făcut mult mai puține greșeli. Ei au fost mulțumiți să stea deoparte și să observe, în timp ce partenerul lor preda o parte dintre regulile sarcinii ; atunci când instructorii euro-americani își dădeau seama că nu mai este nevoie de ei temporar, aveau tendința de a se lăsa distrași sau, pur și simplu, de a pleca. Pe ansamblu, deși colaborarea a fost benefică în ambele cazuri, mecanismele de interacțiune au evidențiat diferențe considerabile între cele două culturi.

6.7. Unele limitări ale beneficiilor partenerilor, îndrumătorilor și echipelor

6.7.1. Variabilități în relațiile interpersonale

Una dintre limitările celor două teorii, atât cea a școlii de la Geneva, cât și cea a lui Vîgotski, s-a considerat a fi faptul că ambele implică un mediu interpersonal destul de favorabil (Moss, 1992, pp. 117-154). În primul caz, subiecții sunt rugați să își exprime punctele de vedere cu bună-credință și apoi caută cel mai bun mod pentru a rezolva problemele ; în al doilea caz, îndrumători bine intenționați fac echipă cu elevi dornici să

învețe pentru a obține rezultate optime. Cu toții știm că în viața reală lucrurile nu stau întotdeauna astfel: în unele situații, oamenii care se confruntă cu un punct de vedere opus își apără opiniile orgolioși, refuzând să își schimbe părerea, se enervează, rămân fermi pe poziție, își folosesc cunoștințele ca sursă de putere și control etc.

Până în acest moment, astfel de procese nu au fost studiate în profunzime la copiii implicați în experimentele privind conflictele sociocognitive sau în exercițiile de colaborare cu colegii. Cu toate acestea, unele studii asupra conflictului sociocognitiv prezintă dovezi ale faptului că dezacordurile dintre cei mai buni prieteni au mai multe șanse să provoace beneficii cognitive decât dezacordurile dintre două persoane care nu sunt foarte apropiate sau care nu sunt deloc legate de sentimente de prietenie (Aboud, 1989), un rezultat care sugerează că un mediu favorabil, caracterizat prin respect reciproc și bunăvoință, poate foarte bine să reprezinte un context optim pentru progres atunci când un conflict trebuie rezolvat (Azmitia, Perlmutter, 1989).

În mod similar, Azmitia și Hesser (1993) au observat că executarea unor sarcini comune între frați a condus la progrese mai mari ale fratelui mai mic decât în cazul realizării sarcinilor comune cu un copil mai mare din afara familiei. Se pare că familiaritatea și disponibilitatea de a schimba informații pe care relația dintre frați o poate genera pot reprezenta fundații eficiente pentru învățare. Mediile favorabile nu pot fi create oriunde se întâlnesc mai mulți copii.

De altfel, în unele cazuri, un mediu favorabil poate să nu fie unul productiv. Foot și Barron (1990) au arătat că învățarea împreună cu un îndrumător recrutat dintre prieteni poate implica alocarea unui timp mai îndelungat și a unor cantități mai mari de resurse de management pentru laturile sociale ale sarcinii. În studiul lor (în care copiii le predau colegilor despre regulile unui comportament corect din punct de vedere ecologic în mediul rural) nu s-au obținut avantaje ale grupării prietenilor în perechi față de grupurile de copii care nu erau prieteni. Aceste rezultate sugerează că prietenia are capacitatea să împiedice uneori progresul, ceea ce poate fi confirmat de orice student care și-a însoțit vreodată prietenii în pauza de cafea la bibliotecă, în cursul dimineții, și s-a întors la studiu după-amiaza.

În ceea ce privește procesele de îndrumare, Goodnow (1988) a explicat că transmiterea de abilități de la expert la elev într-un context realist – treburile casei – nu este întotdeauna ușoară și că împotrivirea este deschisă și prelungită. Se pare că se întâmplă ceva în timpul spălatului vaselor sau al curățatului camerei care afectează negativ dinamica armonioasă a zonei de dezvoltare proximală. Goodnow atrage atenția că, în aceste contexte, copiii sunt remarcabil de agili în a descoperi unul dintre beneficiile incompetenței – dacă aștepți suficient de mult, un adult va face acel lucru în locul tău. Cu siguranță nu la acest aspect se gândea Vîgotski!

6.7.2. Statut și parteneriat

O altă complicație a eforturilor comune este că statutul de rudă poate avea impact asupra progresului. De exemplu, una dintre consecințele negative ale instruirii parentale este aceea că adultul, în virtutea autorității și a competențelor sale superioare, poate uneori domina până în punctul în care copilul nu mai este motivat. Deci și colaboratorii săi (1993) au descoperit într-un studiu efectuat pe copii de 6 și 7 ani că un control maternal excesiv în timpul unei sarcini comune a fost corelat în mod negativ cu motivația intrinsecă

a copilului ; mamele care au sprijinit autonomia copilului (adică l-au lăsat să-și continue activitatea când au văzut că se descurcă) au obținut răspunsuri mai bune de la copiii lor.

În timpul unui experiment cu o sarcină de lucru care a implicat îndrumători colegi, Verba și Winnykamen (1992) au identificat alte dovezi ale faptului că dinamica interpersonală și așteptările participanților au afectat procesele sociale. Colegii de clasă au fost așezați în grupe de novici și experți, „experții” fiind creați prin pregătirea lor anterioară asupra sarcinii. Dar experimentatorii au ales ca statutul de expert-novice să varieze cu cel pe care elevul îl avea în clasă : jumătate dintre experți au fost copii cu rezultate foarte bune la învățătură, iar cealaltă jumătate a fost formată din elevi cu rezultate slabe. Atunci când cele două caracteristici erau compatibile – un elev cu rezultate bune la învățătură era desemnat ca expert –, interacțiunea lua o formă dirijabilă, fiind condusă de colegul mai bine informat, care oferea date relevante, explicații și instruire. Prin contrast, când subiectul desemnat ca expert era un elev cu rezultate slabe, interacțiunea avea tendința de a implica mai multă colaborare.

Verba și Winnykamen (1992) explică aceste situații prin faptul că elevul cu rezultate mai slabe nu este obișnuit cu responsabilitățile de manager pe care le presupune statutul de îndrumător, simțindu-se inconfortabil. Prin urmare, ezită mai mult, determinându-l pe elevul cu rezultate mai bune, în ciuda faptului că are rol de novice, să intervină pentru a ajuta la organizarea sarcinii. Uneori, atunci când expertul cu rezultate slabe are dificultăți, colegul cu rezultate bune adoptă ceea ce Verba și Winnykamen numesc o funcție de „instructor inversat” – preluând interacțiunea și căutând să îndrepte lucrurile, învățându-l pe îndrumător cum să îndrume.

În alte studii cu colegi în calitate de experți, cercetătorii au continuat să furnizeze dovezi ale faptului că luarea în considerare a statutului social este un aspect important. Fraysse (1991) arată că disponibilitatea novicului de a accepta instruire de la un coleg îndrumător a depins de condiția ca primul să fie conștient din start că expertul știe mai multe decât el. Copiii care nu cunoșteau nivelul de expertiză al partenerului ezitau să-i urmeze sfatul. Duran și Gauvain (1993), în cadrul unui studiu efectuat pe copii de 5 ani, arată că au fost atinse progrese mai mari atunci când aceștia au fost grupați cu un partener expert de aceeași vârstă decât atunci când partenerul era mai mare. În plus, din motive de comparare socială, copiii de 5 și 6 ani se orientează către colegi de aceeași vârstă și consideră irelevantă compararea abilităților cu persoane mai mari, deoarece știu că ele sunt, de obicei, mai bune la rezolvarea sarcinilor.

Unele studii asupra învățării prin colaborare în contexte educaționale au arătat că activitățile comune pot duce ocazional la rezultate mai slabe decât cele individuale (Salomon, Globerson, 1989 ; Wiersema și van Oudenhoven, 1992). De asemenea, Salomon și Globerson asociază aceste descoperiri cu factorii interpersonali, arătând că, spre deosebire de experimentele scurte, în echipele formate din participanți aparținând aceleiași clase de elevi există o istorie a relațiilor : copiii se cunosc între ei, au afinități și antipatii, au așteptări comune, fac comparații sociale etc. În astfel de contexte, pot avea loc multe tipuri de procese sociale, între care (Salomon, Globerson, 1989, pp. 94-96) :

- Efectul „pasagerului clandestin” (*free rider* – unul sau mai mulți membri ai echipei lasă lucrul pe seama celorlalți).
- Efectul „fraierului” (*sucker effect* – majoritatea depinde din ce în ce mai mult de contribuția unuia sau mai multor membri foarte productivi, până în momentul în care aceștia se „deșteaptă” și își adaptează și ei comportamentul).

- Efectul de „statut diferențial” (subiecții mai capabili câștigă prestigiu și influență în cadrul echipei, ceea ce face ca membrii mai puțin capabili să nu mai fie la fel de implicați și să piardă astfel din potențialele beneficii ale interacțiunii).
- Efectul „rezolvării în grup” (*ganging up the task* – puțini membri vor cu adevărat să rezolve sarcina de lucru și atunci hotărăsc să depună un efort minim și să „rezolve de comun acord”).

Pentru a rezuma, se pare că reacțiile la interacțiunea colegilor vor varia în funcție de cunoștințele relative și statutul relativ al participanților. Reacțiile la „ajutorul” parental vor varia în funcție de măsura în care sarcina este de interes, iar autonomia și abilitățile copilului sunt respectate. Succesul sau insuccesul interacțiunilor sociale din cadrul sarcinilor cognitive și al rezolvării de probleme par să fie afectate de relațiile interpersonale și de motivație, lucru confirmat și de Doise și Mugny (1981, *apud* Doise, Mugny, 1998).

6.8. Procesele multiple ale interacțiunii sociale

Căutarea procesului din cadrul interacțiunii sociale care promovează dezvoltarea cognitivă ne poate induce în eroare. Școala de la Geneva a fost criticată pentru că a subliniat în mod exagerat importanța conflictului, ca și cum acesta ar fi mecanismul exclusiv de dezvoltare. Adepții lui Vîgotski au fost criticați pentru că au pus accentul pe reglementarea externă a învățării, ignorând sau evitând faptul că succesul îndrumătorului depinde de reacția la activitățile interne ale elevului.

Pe măsură ce numărul cercetărilor crește, devine clar că o mare varietate de factori afectează rezultatul rezolvării problemelor sociale și că ceea ce funcționează într-un anumit context poate fi mai puțin eficient în altul (Amigues, Agostinelli, 1992 ; Azmitia, 1988 ; Beaudichon *et al.*, 1988 ; Tudge, 1992 ; Verba, Winnykamen, 1992). În plus, mai mulți psihologi ai dezvoltării au ajuns la concluzia că cele două teorii sunt complementare, nu opuse (de exemplu, Tudge, 1992).

Pentru a stabili modul în care conflictul și colaborarea se pot îmbina, vom examina trei studii distincte, cu subiecți aflați la nivele diferite de dezvoltare, ce au interese destul de diverse.

În primul studiu, Azmitia (1988) arată că, atunci când copiii au fost grupați pentru o sarcină de construcție cu piese Lego, progresele mai mari au fost înregistrate de novicii care au lucrat cu colegi care erau deja „experți”. În acest studiu, progresele au fost asociate cu oportunitatea de a observa expertul sau de a fi ghidat de acesta, și nu cu conflictul cauzat de faptul că cei mici nu știu cum să continue sarcina. Dar jocurile de construcție presupun mai degrabă achiziția unor abilități de procedură (cum ar fi găsirea celor mai bune metode de a folosi piesele Lego) decât de înțelegere conceptuală (cum ar fi conservarea lungimii).

În al doilea studiu, Howe și colaboratorii săi (1990, 1992) au făcut experimente cu colegi mai mari, cărora li s-a solicitat să colaboreze în ceea ce privește o serie de concepte destul de dificile din domeniul fizicii. În acest caz, atât învățarea prin observare, cât și îndrumarea directă au fost, în mare parte, irelevante, deoarece imboldul de a reflecta asupra ideilor esențiale a părut să fie mai important decât imitarea comportamentului sau *insight*-ului altcuiva.

În al treilea studiu, Forman și Cazden (1985, *apud* Wertsch, 1985) s-au concentrat pe cerințe diferite ale unei sarcini pentru a reconcilia teoriile lui Piaget și Vigotski, care făceau referire la natura și rezultatele interacțiunii sociale. Ei au testat performanțele unor copii de 9 ani într-un experiment conceput să verifice înțelegerea reacțiilor chimice și au sugerat că unele faze ale muncii în comun solicită cooperarea, în timp ce altele direcționează atenția către opinii conflictuale. De exemplu, la începutul experimentului, subiecții au fost rugați să monteze dispozitivele (o sarcină de construcție). Acest lucru a presupus pregătirea și folosirea materialelor de către toți, precum și planificarea comună a experimentelor care urmau. Participanții au trebuit să construiască și să implementeze un plan de experimentare comun care să fie testat mai târziu, în cadrul sarcinii. Toate acestea sunt mai aproape de spiritul de colaborare, pe care un adept al lui Vigotski l-ar vedea ca pe unul dintre beneficiile interacțiunii sociale.

Mai târziu, când subiecții au ajuns la etapa în care trebuiau să facă experimentele, au apărut punctele de vedere conflictuale. Elevii s-au contrazis în privința elementului sau combinației de elemente care aveau să provoace o anumită reacție. Deoarece au ajuns la concluzii diferite, au fost forțați să accepte informații care le puneau sub semnul întrebării propriile deducții, precum și datele care le susțineau. Acest lucru i-a obligat să încerce să transforme informațiile în argumente convingătoare, care să vină în sprijinul propriului punct de vedere. Cum partenerii lor puteau oferi dovezi pentru a-și apăra poziția, a fost nevoie de construirea unor contraargumente puternice. Aceasta reprezintă manifestarea tipurilor de dezechilibre intelectuale și a căutării active a unei rezolvări pe care le-ar prevedea un adept al lui Piaget.

Cu toate că au ajuns la un conflict sociocognitiv, se pare că progresul subiecților lui Forman și Cazden a depins de asimilarea progresivă a soluțiilor găsite în comun. Urmărind o diadă de subiecți într-un studiu longitudinal, de-a lungul câtorva luni, cercetătorii au descoperit că, pentru o perioadă, băieții au ajuns la nivelul necesar de raționament deductiv pentru a explica reacțiile chimice doar când lucrau împreună, îndrumându-se, stimulându-se și corectându-se unul pe altul. Mai târziu, unul dintre subiecți a demonstrat că poate găsi soluțiile singur și în timp util, iar partenerul său a asimilat, de asemenea, procesul – așa cum ar prezice adepții lui Vigotski.

Plecând de la studiul realizat de Forman și Cazden și cu riscul de a formula o interpretare mult mai simplistă decât și-au dorit ei, se pare că scorul este de 2 la 1 pentru Vigotski. Cu excepția faptului că, bineînțeles, știința nu este niciodată statică și există posibilitatea ca oricare dintre cei doi chimiști în formare (sau chiar amândoi) să devină nemulțumit de nivelul său actual de înțelegere și să continue să genereze alte probleme pe care să le exploreze și să le explice – echilibrând astfel situația pentru neopiagetieni.

6.8.1. Conflict, complementaritate și omisiuni în perspectivele neopiagetiene și vigotskiene

Până în acest moment, avem rezultatele obținute de școala de la Geneva, conform cărora punctele de vedere conflictuale pot duce la câștiguri cognitive, și pe cele din studiile inspirate de Vigotski, din care rezultă că lucrul în colaborare cu un îndrumător care se adaptează la nevoile copilului poate ghida și extinde dezvoltarea. Sunt aceste afirmații contradictorii sau doar descriu posibilități diferite ce pot fi experimentate de orice elev, în funcție de circumstanțe? În unele contexte, poți înțelege mai bine o problemă cognitivă prin discuția cu cineva care are un punct de vedere foarte diferit. În alte cazuri, îți poți

îmbunătăți abilitățile pentru o sarcină nouă dacă un expert îi monitorizează progresul și îi dă o mână de ajutor oricând întâmpini dificultăți. Depinde mult de natura domeniului și de scopurile participanților. Privind lucrurile din această perspectivă, devine repede foarte clar că, deși există diferențe în felul în care se pune problema, există și elemente comune între cele două perspective analizate.

Interacțiunea socială dintre copii nu este productivă în mod invariabil. Tudge (1992) afirmă că este puțin probabil ca simpla așezare lângă o altă persoană să perfecționeze abilitățile unui copil. Succesul eforturilor comune depinde de o mare varietate de factori, dar printre cei mai importanți se numără natura sarcinii, statutul relativ perceput al participanților, motivațiile și relațiile lor interpersonale, precum și dinamica de grup restrâns pe care o generează. Aspectele sociale ale interacțiunii cognitive nu constituie doar un singur proces (cum ar fi conflictul sau îndrumarea) și e foarte posibil ca atât dimensiunile evidențiate de perspectivele genevezilor, cât și de cele ale lui Vîgotski să fie implicate. Aceste teorii sunt mai degrabă complementare decât contradictorii.

Bibliografie

- About, F.E. (1989), „Disagreements between friends”, *International Journal of Behavioral Development*, 12, pp. 495-508.
- Ames, G.J., Murray, F.B. (1982), „When two wrongs make a right: promoting cognitive change by social conflict”, *Developmental Psychology*, 18, pp. 894-897.
- Amigues, R., Agostinelli, S. (1992), „Collaborative problem solving with a computer: how can an interactive learning environment be designed?”, *European Journal of Psychology of Education*, 7, pp. 325-337.
- Azmitia, M. (1988), „Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one”, *Child Development*, 59, pp. 87-96.
- Azmitia, M., Hesser, J. (1993), „Why siblings are important agents of cognitive development: A comparison of siblings and peers”, *Child Development*, 64, pp. 430-444.
- Azmitia, M., Perlmutter, M. (1989), „Social influences on children's cognitions: State of the art and future directions”, în H.W. Reese (ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, vol. XXII, Academic Press, New York.
- Barnier, G. (1989), „L'effet-tuteur dans des situations mettant en jeu des rapports spatiaux chez des enfants de 7-8 ans en interaction dyadique avec des pairs de 6-7 ans”, *European Journal of Psychology of Education*, 4, pp. 385-399.
- Barron, A.M., Foot, H.C. (1991), „Peer tutoring and tutor training”, *Educational Research*, 33, pp. 174-185.
- Beaudichon, J., Verba, M., Winnykamen, F. (1988), „Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant: Une approche pluridimensionnelle”, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, pp. 129-141.
- Deci, E.L., Driver, R.E., Hotchkiss, L., Robbins, R., Wilson, I.M. (1993), „The relations of mother's controlling vocalizations to children's intrinsic motivation”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, pp. 151-162.
- Doise, W. (1989), „Constructivism in social psychology”, *European Journal of Social Psychology*, 19, pp. 389-400.
- Duran, R.T., Gauvain, M. (1993), „The role of age versus expertise in peer collaboration during joint planning”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, pp. 227-242.
- Ellis, S., Gauvain, M. (1992), „Social and cultural influences on children's collaborative interactions”, în L.T. Winegar, J. Valsiner (ed.), *Children's Development within social context*, vol. II: *Research and Methodology*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

- Foot, H.C., Barron, A.-M. (1990), „Friendship and task management in children's peer tutoring”, *Educational Studies*, 16, pp. 237-250.
- Fraysse, J.C. (1991), „Effects of social insertion mode on performance and interaction in asymmetric dyads”, *European Journal of Psychology of Education*, 6, pp. 45-53.
- Gilly, M., Roux, J.P. (1984), „Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et la mise en œuvre de règles de résolution chez des enfants de 11-12 ans”, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4, pp. 171-188.
- Gilly, M., Roux, J.P. (1988), „Social marking in ordering tasks: Effects and action mechanisms”, *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 251-266.
- Giroto, V. (1987), „Social marking, socio-cognitive conflict and cognitive development”, *European Journal of Social Psychology*, 17, pp. 171-186.
- Goodnow, J.J. (1988), „Children's household work: its nature and functions”, *Psychological Bulletin*, 103, pp. 5-26.
- Howe, C.J., Rodges, C., Tolmie, A. (1990), „Physics in the primary school: Peer interaction and the understanding of floating and sinking”, *European Journal of Psychology of Education*, 5, pp. 459-475.
- Howe, C.J., Tolmie, A., Rodges, C. (1992), „The acquisition of conceptual knowledge in science by primary school children: Group interaction and the understanding of motion down an incline”, *British Journal of Developmental Psychology*, 10, pp. 113-130.
- Mackie, D. (1980), „A cross-cultural study of intra-individual and interindividual conflicts of centrations”, *European Journal of Social Psychology*, 10, pp. 313-318.
- Moss, E. (1992), „The socio-affective context of joint cognitive activity”, in L.T. Winegar, J. Valsiner (eds.), *Children's Development within Social Context*, vol. II: *Research and Methodology*, Elbaum, Hillsdale NJ.
- Mugny, G., Doise, W. (1998), *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*, Editura Polirom, Iași.
- Mugny, G., Doise, W., Deschamps, J.-C. (1996), *Psihologie socială experimentală*, Editura Polirom, Iași.
- Nsamenang, A.B., Lamb, M.E. (1993), „The acquisition of socio-cognitive competence by Nso children in the Bamenda Grassfields of Northwest Cameroon”, *International Journal of Behavioral Development*, 16, pp. 429-441.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, ed. a II-a, Peter Lang, Berna.
- Phelps, E., Damon, W. (1989), „Problem solving with equals: peer collaboration as a context for learning mathematics and spatial concepts”, *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 639-646.
- Piaget, J., *Judecata morală la copil*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Rijsman, J.B. (1983), „The dynamics of social competition in personal and categorical comparison-situations”, in W. Doise, S. Moscovici (eds.), *Current Issues in European Social Psychology*, vol. I, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rogoff, B., Ellis, S., Gardner, W. (1984), „Adjustment of adult-child instruction according to child's age and task”, *Developmental Psychology*, 20, pp. 193-199.
- Salomon, G., Globerson, T. (1989), „When teams do not function the way they ought to”, *International Journal of Educational Research*, 13, pp. 89-99.
- Saxe, G.B., Guberman, S.R. (1998), „Studying mathematics learning in collective activity”, *Learning and Instruction*, 8(6), pp. 489-501.
- Slavin, R.E. (1989), „Research on cooperative learning: An international perspective”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33, pp. 231-243.
- Smith, T.E. (1993), „Growth in academic achievement and teaching younger siblings”, *Social Psychology Quarterly*, 56, pp. 77-85.
- Tietjen, A.M. (1985), „Relationships between the social networks of Swedish mothers and their children”, *International Journal of Behavioral Development*, 8, pp. 195-216.
- Tietjen, A.M. (1994), „Supporting interactions in cultural contexts”, in F. Nestermann și K. Hurrelmann (eds.), *Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence*, De Gruyter, Berlin.

- Tudge, J.H.R. (1992), „Processes and consequences of peer collaboration : A Vygotskian analysis”, *Child Development*, 63, pp. 1364-1379.
- Verba, M., Winnykamen, F. (1992), „Expect-novice interactions : Influence of partner status”, *European Journal of Psychology of Education*, 7, pp. 61-71.
- Vîgotski, L.S. (1971-1972), *Opere psihologice alese*, vol. I-II, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Wertsch, J.V. (ed.) (1985), *Culture, Communication and Cognition : Vygotskian Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wertsch, J.V., Tulviste, P. (1992), „L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology”, *Developmental Psychology*, 28, pp. 548-557.
- Wertsch, J.V., McNamee, G.D., McLane, J.B., Budwig, N.A. (1980), „The adult-child dyad as a problem-solving system”, *Child Development*, 51, pp. 1215-1221.
- Wiersema, B., van Oudenhoven, J.P. (1992), „Effect of cooperation on spelling achievement at three age levels (Grades 2, 4 and 6)”, *European Journal of Psychology of Education*, 7, pp. 95-108.
- Wood, D.J., Bruner, J.S., Ross, G. (1976), „The role of tutoring in problem solving”, *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, pp. 89-100.
- Wood, D.J., Wood, H.A., Middleton, D.J. (1978), „An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies”, *International Journal of Behavioral Development*, 1, pp. 131-147.

Capitolul 7

Emoția și cogniția în școală: influențele stărilor emoționale asupra proceselor cognitive în context educațional

Andrei Holman

Determinanții și consecințele emoțiilor constituie una dintre cele mai active arii de cercetare din domeniul procesării informațiilor sociale. Modurile în care stările afective schimbă, denaturează, îmbogățesc, stimulează sau blochează procesele cognitive reprezintă, în același timp, subiecte deosebit de relevante pentru psihologia școlară. În mediul școlar, un set de informații și atitudini este transmis elevilor, mizându-se pe capacitatea și disponibilitatea lor de a le asimila. Totuși, jocul educativ nu se desfășoară doar pe un teren pur cognitiv, așa cum se arată în multe dintre capitolele acestui volum. Una dintre dimensiunile importante ale experienței psihologice trăite de elevi în mediul școlar, ce poate condiționa diferit rezultatul acestor procese cognitive, este cea emoțională. Scopul nostru este acela de a prezenta variatele influențe de ordin afectiv asupra procesării informaționale din acest mediu, evidențiate de cercetările de până acum, ordonate pe o structură relativ unanim acceptată a tipurilor de prelucrări ale informațiilor în context școlar (atenție, memorie, evaluare, raționament). Vom privilegia cercetările din domeniul educațional, ce au utilizat materiale experimentale similare celor din activitățile școlare uzuale, însă, din cauza frecvenței foarte reduse a acestora, de multe ori concluziile se vor baza pe extinderea rezultatelor din alte zone; ca urmare, nu putem depăși stadiul de sugestii ce trebuie abordate cu anumite precauții, menționate și ele la finalul prezentării.

7.1. Atenția

Rezultatele cercetărilor din aria influenței emoției asupra atenției au fost, de multe ori, în contradicție cu cele ale investigațiilor altor etape ale prelucrării informațiilor, în special, așa cum vom vedea, ale raționamentului. Teoria fundamentală în privința determinării emoționale a atenției este cea a *alocării resurselor*, dezvoltată de Ellis și Ashbrook (1998). Conform ei, stările afective negative reduc resursele care pot fi alocate unei anumite sarcini deoarece ele sunt asociate cu gânduri congruente emoțional, care sunt aduse sau

apar în câmpul conștiinței ; aceste cogniții pot fi reflecții asupra stării afective curente a individului, asupra senzațiilor sale corporale sau asupra surselor respectivei emoții. Așadar, modelul susține că volumul atenției este limitat de emoție, în special în sarcinile mentale complicate, care solicită un nivel ridicat de resurse cognitive. Prin urmare, stările afective fac ca o persoană să se angajeze în mai puține sarcini mentale sau să aleagă modalitățile mai simple de a le rezolva.

Cercetările ulterioare au contrazis implicațiile modelului în privința stărilor emoționale *pozitive*, relevând fenomene induse de acestea – descrise în subcapitolul rezervat raționamentului – care nu numai că nu consumă, dar și economisesc resursele mentale ale persoanei. Cu toate acestea, observațiile inițiale ale autorilor sunt relevante pentru contextul educațional : emoțiile au tendința de a aduce în câmpul conștiinței sursele lor ; concentrarea elevului pe sarcinile școlare complexe poate fi împiedicată, uneori, de acest fenomen, mai ales atunci când sursa stării afective este prezentă încă în acea situație. Neatenția elevilor în stări afective pozitive nu este, totuși, o problemă de resurse, ci una de voință, asociată naturii intrinsec captivante a emoțiilor pozitive, acest subiect fiind reluat în subcapitolul rezervat implicării în sarcină.

Rezultatele din sfera emoțiilor *negative*, însă, susțin în bună măsură ideile modelului alocării resurselor : o demonstrație a influenței stării afective la nivelul atenției a fost realizată de Darke (1988), care a arătat că subiecții anxioși sunt în stare să realizeze cu aceeași eficiență ca și cei neanxioși sarcini mentale relativ automate (care nu solicită resurse), cum ar fi generarea de inferențe pentru înțelegerea unor fraze simple, însă desfășoară mai greu acțiuni mentale neautomate, intenționate. De asemenea, concentrarea elevului pe sarcina școlară în situația trăirii unei emoții negative este mai dificilă : ei au dificultăți serioase în tentativele lor de a suprima gândurile congruente atunci când li se cere acest lucru ; mai mult, trăirile afective negative generează automat, neintenționat deplasarea și intensificarea atenției asupra sinelui (Conway *et al.*, 1993), ce presupun tentative de înțelegere și reglare a propriei emoții, care, la rândul lor, consumă resursele atenționale.

7.2. Memoria

O primă determinare majoră a emoției asupra memoriei provine din același efect – descris mai sus – de limitare a resurselor mentale de către stările afective negative. Concluzia generală a studiilor din această arie este aceea că emoțiile negative afectează memoria prin diminuarea resurselor atenționale ce pot fi investite, atât în etapa codării, cât și în cea a reactualizării, însă cu precădere în situațiile în care materialul ce trebuie memorat este puțin organizat, slab structurat. Astfel, pe lângă faptul că persoanele ce trăiesc emoții negative dispun de mai puține resurse mentale pentru a-și reactualiza ceea ce au învățat anterior, ele au capacități mai reduse de a-și organiza eficient materialul pe care urmează să îl învețe.

Rezultatele experimentului lui Watts și Cooper (1989) demonstrează acest efect în cazul celor care au stări emoționale negative cronice, de lungă durată. Subiecților li se cerea să memoreze o poveste ; în mod normal, oamenii rețin mai bine aspectele centrale ale unui scenariu decât cele periferice, ca efect al organizării materialului, respectiv conform unei structuri a acțiunii, organizare ce presupune investirea de resurse mentale. Subiecții aflați într-o stare emoțională negativă nu au manifestat un astfel de avantaj

mnezic al aspectelor centrale în dauna celor periferice, ceea ce implică faptul că ei nu și-au organizat povestea după o astfel de structură.

Ca implicații educaționale, putem reține importanța organizării prealabile a materialului pentru succesul memorării sale de către elevii aflați în stări afective negative, ca și cea a asistenței lor – prin instrucțiuni adecvate – în învățare ; în caz contrar, emoțiile negative predispun elevul la eșec în astfel de sarcini.

În al doilea rând, emoția poate servi drept *context al memoriei*. Teoriile dezvoltate în această privință au încercat să explice că performanța mnezică este crescută atunci când codarea și reactualizarea se realizează în condițiile aceleiași trăiri emoționale ; cu alte cuvinte, persoanele triste își amintesc mai bine lucrurile învățate într-un moment când se simțeau la fel decât pe cele memorate când simțeau emoții pozitive, și invers. Primul model teoretic construit pentru a acoperi acest fenomen este cel al *rețelei afective* (Bower, 1981) : conform acestei teorii, emoțiile sunt reprezentate în memorie prin elemente din rețeaua sa mnezică, denumite „noduri emoționale”. Atunci când individul învață un nou material, el este asociat cu acel nod afectiv care este activ în momentul codării (corespunzător emoției trăite). Apoi, când încearcă să își amintească materialul, reactivarea celui nod emoțional crește șansele de succes ale reactualizării.

Și în această privință există, însă, limite : efectul apare, cu precădere – la fel ca și cel al influenței emoției asupra atenției –, atunci când sarcina de memorare este destul de dificilă. Efectul se diminuează dacă subiectul nu are nevoie de indici contextuali – cum sunt cei afectivi – pentru a-i ghida reactualizarea : de exemplu, el se manifestă atunci când sarcina solicitată subiecților este de reactualizare liberă a unui material, dar nu când este una de recunoaștere a aceluiași material.

Implicațiile educaționale ale acestor fenomene sunt simple : cunoștințele achiziționate de elev în situații stresante sau negative emoțional, în general, mai ales cele complexe, a căror înțelegere este mai dificilă, sunt reamintite mai ușor în situații cu trăiri similare, însă nu în momentele emoționale cu valență opusă sau neutră ; anumite experimente au demonstrat și acest efect de îngreunare a reactualizării de către emoțiile opuse celor din momentul învățării. Consecințele directe sunt dificultatea elevilor de a se adapta din punctul de vedere al performanțelor memoriei la variațiile stărilor afective între situațiile școlare, ca și efectul paradoxal, dar explicabil de diminuare a capacității elevilor anxioși de a aplica cunoștințele achiziționate în școală în situații practice – în care nivelul anxietății este redus.

7.3. Evaluarea

În acest punct vom analiza influențele emoției asupra evaluărilor (în termeni de bun-rău, plăcut-neplăcut etc.) pe care le realizează oamenii asupra majorității stimulilor întâlniți, de la o persoană nouă pe care o cunosc (de exemplu, un nou profesor) până la sarcinile mentale complexe pe care le desfășoară (de exemplu, înțelegerea unei teoreme sau parcurgerea unui text despre determinările afective asupra proceselor cognitive).

Stările afective „colorează” percepția individului asupra realității, asupra interacțiunii dintre el și lume ; modelul *experienței emoționale ca informație* (Schwarz, Clore, 1983) extinde această observație, afirmând că emoțiile oferă informații cu privire la relația persoanei cu o anumită situație sau obiect. Dacă este solicitată să emită judecăți cu privire la respectivul obiect, ea se poate baza pe ceea ce simte în acel moment. O astfel de

influență a emoției asupra judecății este firească atunci când judecățile sunt de natură afectiv-evaluativă (de exemplu, dacă suntem întrebați cât de plăcut sau agreabil este un loc pentru noi, e normal să răspundem în funcție de experiența noastră emoțională vizavi de respectivul loc). Totuși, alte judecăți evaluative în legătură cu respectivul obiect necesită prelucrări mentale complexe, solicitante, fără referire la starea afectivă asociată obiectului (de exemplu: „În ce măsură m-ar ajuta să fiu atent la această lecție?”). De multe ori, însă, individul „scurtcircuitează” aceste procesări complexe, își ușurează sarcina evaluativă oferind răspunsul nu pe baza unor procese mentale complexe, ci plecând de la experiența sa emoțională, întrebându-se „Ce simt despre asta?”. În acest fel, el confundă emoția din prezent (de multe ori generată de o situație anterioară, fără legătură cu obiectul respectivei judecăți) cu cea creată de stimulul prezent; consecința imediată ar fi aceea că evaluările generate în condițiile unei emoții pozitive sunt mai favorabile decât cele construite într-o stare afectivă negativă.

Această perspectivă vine în contradicție cu cea „clasică” a efectelor emoției asupra evaluării, ce susține o determinare indirectă, mediată de memorie. O astfel de teorie clasică este cea descrisă mai sus, a rețelei afective: conform ei, un elev ce se întreabă „În ce măsură m-ar ajuta să fiu atent la lecție?” și-ar construi răspunsul reactualizându-și din memorie toate informațiile despre profesorul respectiv și despre lecțiile anterioare, ca și încărcătura lor afectivă; apoi le-ar combina mental, obținând un verdict pozitiv sau negativ. Teoria emoției ca informație susține că răspunsul este de multe ori determinat de starea emoțională din prezent, care însă nu este în mod necesar generată de profesorul sau de lecția respectivă, ci poate fi un „rest” al unei emoții din trecutul imediat.

În aria școlară, aceste contagiuni emoționale au implicații directe, deoarece, de pildă, răspunsul elevului la întrebarea „Ce simt despre asta?” vizavi de lecția ce de-abia începe determină, în bună măsură, implicarea sa în desfășurarea ei și atenția pe care i-o acordă. O variabilă importantă în această privință este gradul de familiaritate al obiectului evaluat; experiența emoțională influențează evaluările subiecților realizate asupra obiectelor nefamiliare (cum ar fi o lecție sau o materie nouă ori un profesor nou) în mult mai mare măsură decât asupra celor familiare. În aria motivației, starea afectivă influențează percepția dificultății sarcinilor pe care subiectul le are de rezolvat: emoțiile negative fac sarcinile să pară mai dificile în comparație cu felul în care le evaluează cei cu o stare afectivă neutră sau pozitivă. Consecințele particulare ale acestui fenomen țin de importanța pe care o are pentru subiect reușita în acea sarcină. În cazul activităților mărunte, neimportante, stările negative îl predispun la un abandon mai rapid, deoarece consideră că nu merită să investească un efort considerabil în ceva fără importanță. Pe de altă parte, sarcinile importante, părând mai dificile din cauza emoțiilor negative, antrenează o motivație mai intensă pentru a obține performanțe, manifestată inclusiv fiziologic la nivelul indicilor cardiovasculari. Totuși, există iarăși pericolul ca elevul, sub influența stărilor negative, să perceapă dificultatea sarcinii ca depășindu-i posibilitățile, făcând astfel inutile tentativele sale de a o duce la bun sfârșit, abandonând prematur respectiva activitate.

Din cele menționate până acum s-ar părea că stările afective pozitive favorizează implicarea, deoarece ele generează răspunsuri afirmative la întrebări implicite de genul „Merită să fiu atent la lecție?”. Cu toate acestea, în subcapitolele următoare vom descrie și „pericolele” determinate de emoțiile pozitive, dar și implicațiile pozitive ale stărilor afective negative pentru prelucrarea informațiilor.

7.4. Raționamentul

Influențele stărilor afective pozitive/negative asupra modului în care se prelucurează mental informațiile sunt încadrate, de obicei, în diada „euristic/analitic”; astfel, emoțiile pozitive determină un stil de procesare euristic, „top-down”, în sensul că individul are tendința de a găsi soluții facile la problemele cu care se confruntă, de a se baza în mare măsură pe cunoștințele și schemele generale pe care le cunoaște deja, cu alte cuvinte de a face „scurtături” cognitive, în timp ce persoanele care trăiesc emoții negative sunt caracterizate de o procesare „bottom-up”, adică de tendința de a analiza cu atenție toate informațiile disponibile în acea situație, de a trata într-o manieră sistematică până și cele mai mici detalii pentru a construi soluția.

Primul model ce a încercat să explice aceste diferențe a fost cel al *emoției ca informație*, descris anterior. Conform acestuia, diferențele dintre stările pozitive și cele negative reprezintă diferențe de motivație: ca și înainte, oamenii se bazează pe ceea ce simt pentru a evalua situațiile din prezent; de aceea, ei interpretează afectul negativ ca fiind un semnal al existenței unei probleme ce trebuie rezolvată, și pentru aceasta iau toate măsurile necesare: devin atenți la detalii, prelucurează atent, sistematic informațiile etc.

Această minuțiozitate are însă un preț: memoria de lucru devine, de multe ori, supraîncărcată, ceea ce reduce semnificativ flexibilitatea mentală, capacitatea de adaptare la schimbările datelor problemei și de sesizare a imaginii de ansamblu (Linnenbrink, Pintrich, 1999). Reducerea capacităților cognitive este accentuată în special în situațiile de anxietate, frecvente în context școlar în raport cu diverse obiecte – sarcina în sine, profesor, consecințele eventualului eșec etc.; în aceste cazuri apar gânduri disfuncționale care însoțesc și perpetuează anxietatea și care contribuie suplimentar la supraîncărcarea cognitivă a elevului, favorizând îndeplinirea propriilor predicții anxioase legate de eșec.

Pe de altă parte, stările pozitive „informează” elevul că „totul este în regulă” în acea situație, că nu există nici un pericol și că, drept urmare, nu este nevoie să investească prea mult efort pentru a găsi soluția cerută, putându-se baza pe cunoștințele pe care le are deja, fără a căuta și a analiza noi informații. În domeniul educațional, principala implicație a acestui model este aceea că elevii ce trăiesc emoții pozitive sunt mai puțin motivați să se implice în rezolvarea sarcinilor școlare, tratând cu superficialitate detaliile oferite și construind răspunsuri pe baza cunoștințelor care le vin în minte pe loc, fără o analiză sistematică. Încrederea excesivă în informațiile imediat accesibile mental poate duce și la erori mnemonice, în sensul că în sarcinile în care elevul este solicitat să își amintească anumite cunoștințe, el are tendința să ofere primul răspuns care îi vine în minte (și care poate fi, bineînțeles, unul greșit). Prin contrast, cei care trăiesc emoții negative resimt situația ca fiind problematică; de aceea, ei investesc mai mult efort și resurse cognitive pentru construirea soluției, alegându-și cu grijă răspunsurile după evaluarea tuturor informațiilor de care dispun.

Ideile de mai sus despre efectele afectivității asupra raționamentului conturează o imagine evident dezechilibrată în favoarea stărilor negative, ce promovează gândirea analitică și atenția la detalii. Spre deosebire de ele, cele pozitive stimulează aplicarea schemelor de cunoștințe deja însușite, limitând capacitatea de adaptare eficientă la contextul prezent. Această imagine, consistentă cu rezultatele primilor ani de investigație din domeniu, a fost completată în ultima perioadă de dovezi contrare, ce evidențiază avantajele stărilor afective pozitive în prelucrarea informațiilor.

Pe această linie a fost construită o altă teorie asupra raționamentului în context emoțional, și anume modelul *lărgire și construire* („broaden and build”, Fredrickson, 2001), orientat exclusiv asupra stărilor pozitive; teoria susține că ele sunt asociate cu lărgirea repertoriilor de gândire și acțiune ale individului, cu realizarea unor acțiuni noi, creative, diferite de schemele preexistente. Astfel, emoțiile pozitive sunt asociate cu actele de joc și de explorare și, prin acestea, cu o mare varietate de tendințe de acțiune; prin încurajarea comportamentelor creative, aceste emoții sprijină și construirea abilităților cognitive, dar și sociale și fizice. Observăm că modelul păstrează ideea că emoțiile pozitive orientează mental individul spre propria persoană, spre sfera subiectivă, în dauna realității exterioare; însă o asemenea privilegiere a subiectivității nu mai este definită ca un handicap, ca rigiditate cognitivă, ci ca o stimulare a creativității, a acțiunilor inovative. Mai mult, lărgirea perspectivei sub influența acestor emoții are și o implicație specifică pe plan educațional, demonstrată de o serie de studii (Masters *et al.*, 1985), și anume performanțe mai ridicate în studiul geometriei – învățarea asocierilor de forme și simboluri, discriminarea formelor etc.

În aria educațională, legătura dintre emoțiile pozitive și rezolvarea creativă a problemelor a fost demonstrată de Alice Isen, care, în studii mai recente (Ashby *et al.*, 1999), a identificat și mediatori neurofiziologici pentru aceste fenomene, și anume creșterea nivelului de dopamină în stările afective pozitive. O altă interpretare este aceea că experiența emoțională servește ca punct de plecare nu doar în evaluarea situației de ansamblu, ci și a validității propriilor noastre raționamente (Martin *et al.*, 1993); atunci când trăirea afectivă este pozitivă, avem tendința de a o interpreta ca un răspuns afirmativ la întrebarea implicită privind valabilitatea demersurilor mentale pe care le realizăm în același timp. Ca urmare, orice prelucrare cognitivă în stadiu incipient, incluzând cele noi, neobișnuite, este reținută și dezvoltată, astfel încât raționamentul pe ansamblul său este mai creativ. Prin contrast, experiența emoțională negativă poate servi ca răspuns negativ vizavi de aceeași întrebare implicită, astfel încât în această stare emoțională respingem, cenzurăm abordările creative și ne bazăm exclusiv pe cele al căror succes a fost deja verificat.

De asemenea, un alt efect important al stărilor pozitive – enunțat anterior – este cel al activării cunoștințelor din trecut, sprijinind astfel realizarea sarcinilor care necesită o actualizare masivă de cunoștințe. Mai mult, stările pozitive facilitează rezolvarea problemelor cu care elevii sunt deja familiarizați, deoarece cunoștințele activate sunt nu doar cele de tip declarativ, ci și procedural, care se referă la modul de operare în diverse situații. Pe ansamblu, putem concluziona că aceste emoții reduc atenția acordată detaliilor din contextul imediat (cum ar fi datele problemei sau cerințele specifice ale unui subiect de examen), ceea ce crește riscul erorilor, însă sprijină performanța în situațiile în care elevului i se cere reactualizarea unui volum mare de informații, în special atunci când ele trebuie prelucrate într-o manieră creativă.

7.5. Implicarea în sarcină

Importanța emoțiilor pe care le trăiește elevul în privința efortului pe care este dispus să îl investească în sarcinile școlare reprezintă o problemă căreia „simțul comun pedagogic” i-a găsit de mult o rezolvare, aparent satisfăcătoare; putem spune că există câteva principii universale aplicate de profesori în acest registru, cum ar fi: orele trebuie să înceapă

și să se termine, pe cât posibil, într-un climat de bună dispoziție, ea dispându-se în restul timpului pentru a face loc „concentrării” elevilor asupra celor discutate, iar emoțiile negative trebuie, în general, evitate. Putem observa că aceste principii au consecințe constructive de necontestat, cel puțin în privința relației dintre profesor și elevii săi. Totuși, prelungirea lor asupra implicării reale a elevilor în sarcinile școlare nu este la fel de directă, așa cum arată rezultatele cercetărilor ce urmează a fi prezentate.

Privite în ansamblu, rezultatele validează rolul general stimulatив al stărilor pozitive, însă cu o condiție foarte importantă, și anume cea a specificității; astfel, cercetările desfășurate în context academic (Linnenbrink, Pintrich, 2002) arată că *plăcerea* pe care o resimt elevii față de conținuturile pe care le învață, ca și *speranța* lor vizavi de rezultatele bune pe care le vor obține (încadrată tot în categoria emoțiilor pozitive, însă având multe puncte comune cu conceptul de eficiență personală percepută) cresc implicarea lor în realizarea sarcinilor școlare, acest angajament traducându-se prin: depunerea unor eforturi mai intense, autoreglare mai strictă, aplicarea unor strategii de învățare superioare (metacognitive) etc. După cum se observă, ideea generală este una clasică în studiile de psihologie educațională: plăcerea intrinsecă (interesul, curiozitatea) și percepția propriei competențe susțin activitățile școlare.

Condiția specificității, menționată anterior, se referă la necesitatea ca stările emoționale puse în discuție să reflecte subiectiv chiar acele conținuturi și sarcini academice. Cu alte cuvinte, nu putem afirma același rol stimulatив universal asupra implicării elevilor și în cazul stărilor emoționale pozitive a căror sursă este exterioară acestui context imediat, fiind generate fie înaintea începerii sarcinii școlare, fie de un obiect din afara spațiului ei. Rezultatele cercetărilor din domeniu – ce acoperă, printre altele, consecințele „bunei dispoziții” pe care profesorii încearcă să o inspire elevilor la începutul orei pentru a le crește interesul pe parcursul ei – sunt contradictorii, evidențiind uneori aceleași rezultate ca în cazul emoțiilor pozitive specifice sarcinii școlare, alteori rezultate opuse, adică efecte de demotivare, dezangajare mentală produse de stările pozitive exterioare, ca și efecte stimulative ale emoțiilor negative.

O soluție la această „dilemă emoțională” ne este oferită de teoria *emoției ca informație*; ea pleacă de la o distincție foarte utilă, dar nu foarte previzibilă între două obiecte sau surse posibile ale emoției în aceste situații: sarcina, pe de o parte, și performanța atinsă în rezolvarea ei, pe de altă parte. Cu alte cuvinte, în timpul desfășurării unei sarcini, elevul poate considera că emoția pe care o resimte reflectă fie măsura în care activitatea îi place sau îi displace, fie gradul în care el poate duce – sau a dus deja – sarcina la bun sfârșit, emoția respectivă căpătând, astfel, conotația optimismului, a încrederii în propria competență și a satisfacției față de rezultatul obținut. Consecințele acestor diferențe de interpretare a emoției sunt opuse pe plan motivațional: în prima situație (emoția ca reflectare a sarcinii), stările pozitive înseamnă pentru elev plăcere vizavi de activitatea desfășurată (ca și o dificultate mai redusă a sarcinii, așa cum am discutat în cadrul subcapitolului despre evaluare), și astfel ele stimulează continuarea ei, în timp ce în a doua (emoția ca reflectare a performanței în sarcină) ele înseamnă, de multe ori, satisfacție față de rezultat, încredere în soluția construită, făcând eforturile ulterioare să pară inutile.

Cele două moduri diferite de raportare la propria emoție au fost manipulate într-un experiment (Martin *et al.*, 1993). Subiecților li s-a indus o stare afectivă pozitivă sau negativă și li s-a dat o sarcină ce presupunea un anumit efort intelectual. Unora li s-a cerut să se oprească atunci când nu le va mai plăcea sarcina, iar altora, când vor considera că au ajuns la un nivel satisfăcător de performanță. În primul grup, subiecții aflați în

starea afectivă pozitivă au petrecut mai mult timp studiind informațiile decât cei „deprimați”, ceea ce înseamnă că și-au interpretat trăirea emoțională ca un indicator al faptului că sarcina le provoca mai multă sau mai puțină plăcere. În al doilea grup, relația s-a inversat : subiecții aflați în starea afectivă negativă au petrecut mai mult timp decât ceilalți analizând informațiile ; în acest caz, experiența emoțională pozitivă a fost interpretată ca un semn al performanței satisfăcătoare în realizarea sarcinii, ceea ce a dus la întreruperea ei mai rapidă decât în cazul trăirii negative. Prin urmare, efortul – mental și nu numai – depus pentru îndeplinirea unei sarcini este influențat atât de emoția curentă, cât și de modul de înțelegere a acestei emoții, care activează reguli de decizie diferite cu privire la propria implicare în sarcină. Când este centrat pe sarcina propriu-zisă, individul se poate întreba „Ce simt despre asta ?”, implicarea sa viitoare fiind cu atât mai intensă cu cât starea sa afectivă este mai bună. Pe de altă parte, când este centrat pe performanță, pe rezolvarea sarcinii, el se poate întreba „Am făcut destul ?”, caz în care relația motivației cu emoția se inversează, stările pozitive oferindu-i, prin intermediul răspunsului afirmativ la întrebare, un argument subiectiv pentru a se opri din activitate.

În context educațional, putem analiza condiția specificității emoțiilor prin prisma regulilor de decizie afectivă. Astfel, am văzut că elevii se implică mai mult în sarcinile școlare ce îi stimulează pozitiv, deci care le generează emoții pozitive specifice ; în acest caz, regăsim primul mod de raportare la emoția trăită – cel asupra sarcinii în sine –, ceea ce explică avantajul motivațional al stărilor pozitive față de cele negative. Pe de altă parte, în situația stărilor nespecifice, care nu sunt generate de sarcina școlară propriu-zisă, ci de evenimente din trecutul imediat, este foarte posibil ca regula de decizie a elevilor să devină una legată de performanță, stările pozitive și negative având efecte opuse celor anterioare. Aceasta se întâmplă îndeosebi atunci când sarcina școlară în sine nu are conotații emoționale care să mențină raportarea emoțională asupra sa (este neutră afectiv, așa cum sunt majoritatea). De asemenea, de cele mai multe ori, profesorul formulează solicitări și instrucțiuni care stimulează schimbarea modului de raportare al elevilor la propriile stări afective, cerându-le să se concentreze asupra celor prezentate de el sau asupra rezolvării problemelor propuse (și, astfel, să își ignore emoțiile față de sarcina școlară) până când înțeleg ce li se explică sau găsesc soluția potrivită. Or, înțelegerea și rezolvarea problemelor au o latură subiectivă, fiind guvernate, așa cum am văzut, de reguli de decizie dependente de emoție ; stările pozitive pot însemna pentru elev „am înțeles explicația” sau „am terminat exercițiul”, chiar dacă, obiectiv vorbind, ele pot fi doar iluzii cognitive.

Revenind la legătura dintre dispoziție și raționament, observăm că ea este în bună măsură mediată de fenomenele ce țin de implicare și motivație : la modul general, deoarece stările negative semnalizează situații problematice, elevul se va ghida cu precădere după regula satisfacției vizavi de performanță, investind mai mult efort și optând pentru strategii de rezolvare deja testate, ceea ce explică stilul analitic specific raționamentului în stările afective negative. Emoțiile pozitive, pe de altă parte, sunt de obicei interpretate ca evidențind absența unor scopuri imediate și relevante pentru sine. Aceasta face ca elevul să abordeze sarcinile conform unei reguli centrate pe propria plăcere, în sensul că ea reprezintă singurul motiv al continuării activității. Astfel, el investește mai puțin efort (de obicei, efortul are o conotație negativă) și este orientat spre abordări creative care să îi mențină această stare.

Un experiment realizat de Wegener și colaboratorii săi (1995) demonstrează preocuparea pentru păstrarea propriei stări de bună dispoziție pe care o induc, de obicei, emoțiile

pozitive. De asemenea, el evidențiază influența acestei preocupări asupra felului în care elevul tratează sarcinile pe care le are de rezolvat, ca și importanța modului în care sunt formulate sarcinile. În acest experiment, participanții cărora li s-a indus o stare afectivă pozitivă primeau un text pe care trebuiau să îl analizeze, dar și o mică descriere a efectelor pe care textul le are de obicei asupra oamenilor. Astfel, unei jumătăți dintre participanți li s-a spus că textul „este unul vesel, ce face oamenii fericiți”, iar celeilalte jumătăți, că „este deprimant, iar oamenii se întristează, de obicei, din cauza lui”. După ce timpul rezervat lecturii a expirat, investigațiile realizate au arătat că participanții din primul grup au parcurs cu mai multă atenție textul, procesând informațiile mai în detaliu decât ceilalți. Așadar, și emoțiile pozitive induse anterior pot susține efortul, dar numai atunci când elevul vede sarcina pe care o are de rezolvat ca menajându-i sau chiar intensificându-i starea pozitivă. Ca atare, felul în care profesorul formulează problemele în termenii implicațiilor lor afective, măsura în care reușește să își convingă elevii că sarcina respectivă nu are consecințe emoționale negative (contrazicând, astfel, expectanțele obișnuite ale elevilor despre „școală”) sunt esențiale pentru valorificarea constructivă a stărilor pozitive.

Un alt factor important în privința implicării elevilor în sarcinile școlare este cel al gradului de activare pe care îl implică emoția trăită. Activarea nu este în mod strict asociată cu una dintre categoriile afective determinate de valență (pozitive/negative); există emoții pozitive active, ca bucuria, dar și inactive, cum ar fi mulțumirea; nici stările negative nu sunt exclusiv inactive – ca tristețea –, ci includ și trăiri active, cum ar fi furia. Nivelul de activare pe care îl presupune o anumită emoție determină, în bună măsură, preferința elevului pentru activitate sau inactivitate. Cu alte cuvinte, stări ca bucuria sau furia îl predispun spre acțiune, implicare, dinamism, favorizând astfel sarcinile de rezolvare de probleme, în timp ce emoții ca mulțumirea sau tristețea îl fac mai dispus spre inactivitate și mai deschis spre urmărirea pasivă a lecției predate.

*

Această parcurgere rapidă a teoriilor și cercetărilor din aria influențelor stărilor emoționale asupra proceselor cognitive a evidențiat un număr de aplicații directe în educație. Totuși, există anumite limite pe care ni le asumăm în privința generalității rezultatelor prezentate, care țin în special de diferența dintre paradigmele experimentale pe care se bazează ele și situațiile școlare obișnuite. Astfel, majoritatea cercetărilor din domeniu sunt realizate în laborator, izolând variabilele de interes și fiind mai scurte ca durată; ele pierd, ca atare, din complexitatea situațiilor sociale naturale, așa cum sunt cele educaționale. Transpunerea concluziilor lor în spațiul școlar trebuie să fie realizată cu anumite precauții, acordându-se atenție și altor dimensiuni absente din modelele teoretice descrise aici, cum ar fi activitatea propriu-zisă a elevilor, relațiile din cadrul clasei, atitudinile față de conținuturile școlare etc.

Mai mult, cu toate că cercetările desfășurate relevă consecințe stimulative ale stărilor afective negative în aria cognitivă, nu înseamnă că sugerăm profesorilor să inducă astfel de emoții elevilor atunci când consideră că le-ar facilita activitatea; ținem seama aici nu doar de considerentele etice, ci și de faptul că stările afective negative pot induce treptat o atitudine față de școală cu aceeași valență, generând astfel probleme ulterioare de adaptare ce ar depăși în mod evident beneficiile temporare în procesarea informațiilor.

Așa cum am văzut, subiectul consecințelor cognitive ale emoției este foarte divers, cu multe elemente contradictorii în funcție de tipul particular de tratament al informației la

care ne referim. Obiectivul prezentului capitol a fost acela de a introduce această temă pe lista preocupărilor din aria educațională, oferind nu neapărat un set de instrumente de intervenție, cât mai ales un prilej și câteva argumente pentru reflecția asupra dinamicilor subtile din zona psihologiei educației, ca și asupra importanței sale speciale și de multe ori ignorate.

Bibliografie

- Ashby, F.G., Isen, A.M., Turken U. (1999), „A Neuropsychological Theory of Positive Affect and Its Influence on Cognition”, *Psychological Review*, 106(3), pp. 529-550.
- Bower, G.H. (1981), „Mood and memory”, *American Psychologist*, 36, pp. 129-148.
- Conway, M., Giannopoulos, C., Csank, P., Mendelson, M. (1993), „Dysphoria and specificity in self-focused attention”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, pp. 265-268.
- Darke, S. (1988), „Anxiety and working memory capacity”, *Cognition and Emotion*, 2, pp. 145-154.
- Ellis, H.C., Ashbrook P.W. (1988), „Resource allocation model of the effects of depressed mood states on memory”, în K. Fiedler, J. Forgas (eds.), *Affect, Cognition and Social Behavior*, C.J. Hogrefe, Toronto.
- Fredrickson, B.L. (2001), „The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions”, *American Psychologist*, 56(3), pp. 218-226.
- Linnenbrink, E.A., Pintrich, P.R. (2002), „Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model”, *Educational Psychologist*, 37, pp. 69-78.
- Martin, L.L., Ward, D.W., Achee, J.W., Wyer, R.S. (1993), „Mood as input: People have to interpret the motivational implications of their moods”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(3), pp. 317-326.
- Masters, J.C., Barden, R.C., Ford, M.E. (1979), „Affective states, expressive behavior, and learning in children”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 380-390.
- Schwarz, N., Clore, G.L. (1983), „Mood, misattribution and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, pp. 513-523.
- Watts, F.N., Cooper, Z. (1989), „The effects of depression on structural aspects of the recall of prose”, *Journal of Abnormal Psychology*, 98, pp. 150-153.
- Wegener, D.T., Petty, R.E., Smith, S.M. (1995), „Positive mood can increase or decrease message scrutiny: The hedonic contingency view of mood and message processing”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 5-15.

Capitolul 8

Perspective interculturale asupra învățării

Andrei-Lucian Marian

Contactele interculturale tot mai numeroase și intense din ultimii ani, urmate de conștientizarea specificului fiecărui univers cultural, dau naștere interogației : cum poate o persoană ca, trecând prin procesul primar de enculturație și peste barierele culturii de origine, să facă față unei culturi noi și nefamiliare ? Un posibil răspuns conduce către profunda plasticitate și adaptabilitate a organismului uman. Din momentul nașterii, oamenii sunt agenți activi ai propriei dezvoltări și construiesc realitatea în care trăiesc. În evoluția ființei umane există o succesiune de stadii, în secvența dezvoltării, fiecare fiind un rezultat necesar al stadiului precedent, o integrare a comportamentelor, concepțelor și acțiunilor anterioare în starea actuală. O persoană trece simultan prin schimbări calitative și își menține integritatea de-a lungul întregii vieți.

Consecutiv creșterii numărului de interacțiuni interculturale și extinderii dezvoltării cercetărilor asupra contactelor dintre culturi în ultimele două decenii, au rezultat trei perspective largi care au ghidat energiile în studiul aculturației. Prima reflectă învățarea interculturală, care accentuează psihologia întâlnirilor interculturale și procesele implicate în învățarea abilităților specific culturale necesare pentru a face față și a supraviețui într-un nou mediu cultural. A doua este legată de modelele psihologice de stres și coping și are aplicabilitate în special în studiile despre tranziția și adaptarea interculturală. A treia este asociată cu identificarea și cogniția socială și este preocupată de modul în care oamenii percep și gândesc despre ei înșiși și despre ceilalți, incluzând felul în care procesează informațiile despre propriul grup (in-grup) și despre celălalt grup (out-grup) (Berry *et al.*, 2002). În demersul nostru suntem interesați în mod special de cadrul teoretic al învățării interculturale, cea care este preocupată de aspectele comportamentale ale contactelor dintre culturi specifice, ale întâlnirilor dintre nou-veniți și membrii societății de primire sau în interiorul aceleiași societăți.

Limbajul și regulile folosite în comunicare, convențiile și obiceiurile pentru comportamentele sociale variază considerabil de la o cultură la alta. Prin urmare, există un grad ridicat de risc al unei experiențe nereușite, neplăcute sau confuze în relaționarea interculturală. Pentru a evita o astfel de situație, formarea interculturală este recomandată ca parte a procesului de învățare interculturală, alături de creșterea interacțiunilor cu membrii culturii-gazdă.

În principiu, întâlnirile dintre persoane cu o apartenență culturală diversă nu sunt diferite de alte tipuri de interacțiuni sociale, în ambele cazuri ceea ce este neplăcut putând fi conceptualizat ca un eșec în comunicarea verbală și nonverbală. Limbajul este evident semnificativ, dar regulile, convențiile și obiceiurile interacțiunilor sunt aspectele importante ale comunicării. Ele includ activități precum expresia trăirilor emoționale, adoptarea posturilor, orientarea privirii, executarea ritualizată a actelor rutiniere (de exemplu, formulele de salut și de rămas-bun). Cum aceste acțiuni poartă cu ele mesaje implicite care definesc sensul general al întâlnirilor sociale, este important să fie în acord cu așteptările culturale. Cercetările experimentale în interacțiunile interculturale au demonstrat puterea predictivă mai mare a congruenței culturale, a comportamentelor nonverbale în atracția interpersonală, comparativ cu etnicitatea (Samovar, Porter, 2003).

Există numeroase bariere în comunicarea și interacțiunea interculturală și acestea includ diferențele în comportamentul nonverbal, precum privirea, proximitatea, gesturile culturale specifice, postura corporală preferată. Una dintre cele mai puternice forme ale comunicării nonverbale este utilizarea tăcerii, fiind cunoscute variațiile ei la nivelul frecvenței, duratei, intensității și semnificației în diferite culturi.

Abordarea învățării interculturale sugerează că tranziția interculturală este mai puțin dificilă când contactul se realizează între culturi similare. Această afirmație a fost confirmată în mod repetat de o serie de cercetări având ca subiecți diverși vizitatori, fie studenți din străinătate, fie oameni de afaceri, lucrări care au argumentat că adaptarea socială depinde de distanța culturală. Mai specific, studenții care învață în Marea Britanie și proveniți din societățile care prezintă o distanță culturală mare față de cea engleză (de exemplu, din țări precum Egipt, Arabia Saudită, Indonezia, Japonia) vor experimenta mai multe dificultăți de adaptare comparativ cu cei care provin din societăți a căror distanță culturală este intermediară (de exemplu, țările din Europa și America de Sud, gen Italia, Spania, Venezuela, Brazilia etc.) sau mică (de exemplu, țările din nord-vestul Europei, precum : Franța, Olanda, Suedia).

În spatele distanței culturale, cunoștințele culturale specifice prezic adaptarea socio-culturală. Totuși, trebuie menționat că, singure, cunoștințele nu pot conduce la un comportament adaptativ, de aceea sunt necesare și o serie de abilități. În primul rând, abilitățile de limbaj sunt importante pentru că influențează calitatea și cantitatea interacțiunilor interculturale. Fluența este asociată cu intensificarea contactelor cu membrii culturii-gazdă și cu o descreștere a problemelor de adaptare socioculturală. Experiențele interculturale anterioare facilitează, de asemenea, adaptarea socioculturală, sugerând că abilitățile generale învățate într-un cadru cultural diferit pot fi aplicate și în noul context (Gudykunst, Kim, 2003 ; Kim, 2001).

Relaționările interculturale oferă oportunități pentru învățarea interculturală. Augmentarea contactului și satisfacția asociată acestuia au condus la importante competențe de comunicare și la o încredere mai mare în utilizarea celei de a doua limbi. Vizitatorii așteaptă și doresc interacțiunea cu nativii, deși uneori nivelul contactului tinde să fie relativ scăzut, iar prietenii interculturale rare.

8.1. Abordări diferite ale învățării interculturale

În contexte variate de interacțiune, învățarea interculturală poate fi privită din două perspective. Conform primei perspective, învățarea interculturală poate fi conceptualizată ca un discurs despre conflictul intercultural, accentuând conștientizarea lui, precum și

dimensiunea și originile sale culturale. Din acest unghi, promovarea învățării interculturale este o reacție la o situație dată. Sunt situații de învățare interculturală specifice cazurilor de coexistență dintre nativi și migranți.

A doua perspectivă privește diversitatea culturală și întâlnirile interculturale ca o resursă și ca un potențial de îmbogățire care poate fi realizat prin învățarea interculturală. Deși această viziune a fost împărtășită în organizații, prin schimburi reciproce de personal, cu mulți ani în urmă, la nivel educațional ea a început să prindă contur începând cu anii 1980, în societățile biculturale sau multiculturale. În contexte multiculturale, educatorii percep adesea schimbările ținute de învățarea interculturală ca o extravaganță, întrucât nu sunt conectați la realitatea societăților interculturale. Cu toate acestea, competența interculturală achiziționată pe parcursul experienței din străinătate, precum priza de conștiință interculturală, percepția extinsă, creșterea abilității de a empatiza etc., vor face posibilă schimbarea pentru o funcționare mai eficientă în mediul multicultural.

8.2. Principii ale învățării interculturale

Există două principii pe care învățarea interculturală le promovează în toate mediile sociale. Primul, *relativismul cultural*, accentuează ideea că nu există o ierarhie a culturilor. Psihologia interculturală acceptă diferențele în modurile de gândire și comportament ale persoanelor din alte culturi. Prin urmare, valorile și normele unei culturi nu pot fi aplicate ca paterne de judecată ale activităților specifice altei culturi. Aceasta nu înseamnă că altă cultură nu poate sau nu trebuie judecată, doar că analiza se impune a fi fundamentată pe o înțelegere completă a caracterului, trăsăturilor și complexității respectivei culturi, și nu doar pe baza valorilor și normelor unei singure culturi. Posibilitatea aprecierii altor culturi atrage după sine posibilitatea utilizării unui raționament critic față de propria cultură. Totuși, raționamentul asupra culturii nu trebuie confundat cu raționamentul asupra membrilor respectivei culturi. Diversitatea culturală, văzută ca o valoare în sine, permite dezvoltarea și amplificarea relațiilor interpersonale. Aprecierea altor culturi implică posibilitatea înțelegerii propriei culturi și în același timp oferă cadrul învățării prin diferite filtre mentale – cum să ne adaptăm și să beneficiem de un alt mediu social.

Al doilea principiu este cel al *reciprocității*. Învățarea interculturală nu este un proces unidirecțional, prefixul „inter” sugerând un proces între culturi, un schimb de o parte și de alta a granițelor culturale. În contrast cu abordările timpurii în care dialogurile interculturale din societățile multiculturale conduceau la asimilare, aici învățarea interculturală presupune învățarea de la și împreună cu celălalt. Cele două principii reclamă un statut egal pentru toate culturile, asumă dependență și interdependență, responsabilitate și cooperare.

Pe baza acestor principii se pot decela o serie de obiective pentru învățarea interculturală, rezumate astfel :

- Înfrângerea etnocentrismului, ceea ce presupune conștientizarea faptului că percepția unei persoane este influențată de cultura și experiența proprie.
- Dobândirea abilității de a empatiza cu alte culturi, având drept consecință deschiderea către străin, către necunoscut.
- Achiziționarea abilităților de comunicare dincolo de granițele culturale, dimensiune care aduce în discuție bilingvismul.
- Dezvoltarea sensurilor cooperării de o parte și de alta a granițelor culturale și în societățile multiculturale.

Spre deosebire de abordarea statică a conceptului de cultură, învățarea interculturală nu se concentrează pe prezervarea identităților culturale, ci mai curând pe înfrângerea și depășirea barierelor culturale. Această perspectivă este bazată pe o conceptualizare dinamică a culturii, fenomen care sugerează că valorile, normele și modurile de viață evoluează, se transformă sub influența altor culturi.

8.3. Învățarea pe baza diferențelor culturale

Învățarea interculturală este văzută ca un proces de creștere și dezvoltare, emergând din înțelegerea și acceptarea diferențelor culturale; o asemenea învățare într-o societate omogenă din punct de vedere cultural nu pare a fi posibilă. Numai atunci când ne confruntăm cu o altă cultură și, astfel, realizăm existența diferențelor culturale, devenim conștienți de propriile culturi de apartenență. Această experiență ne permite să reflectăm asupra a ceea ce a fost inconștient pentru noi sau a fost perceput ca fiind natural și evident. Noțiunea de cultură și înțelegerea ei sunt posibile numai atunci când o persoană a fost expusă unei culturi diferite de a sa. Al doilea pas în acest proces constă în a nu respinge o altă cultură, care este percepută ca un factor de amenințare pentru că oferă răspunsuri noi și diferite la interogațiile existenței, ci de a o explora ca pe un potențial pe care nu l-am descoperit încă în propria cultură.

Învățarea interculturală este mai mult decât o întâlnire cu o altă cultură și este mai mult decât un șoc cultural. Ea este bazată pe asumția că frica de străini nu este un destin natural, de neschimbat și că dezvoltarea culturală a fost întotdeauna rezultatul contactului dintre diferite culturi. Prefixul „inter” sugerează că teama istorică de străini poate fi depășită, că se pot structura relații și schimburi între culturi. Mai mult decât atât, învățarea interculturală este fundamentată pe dispoziția de a face întâlnirea dintre culturi productivă, de a obține priza de conștiință a propriei culturi, de a fi capabili de relativizarea ei și de a descoperi noi căi de coexistență și cooperare cu alte culturi.

Învățarea interculturală nu este în mod necesar un proces armonios. Confruntarea dintre diferite culturi cu sisteme de valori specifice generează nu doar oportunitate, ci și conflict. Natura acestui conflict face ca multe dificultăți să nu poată fi depășite. Diferite atitudini față de importanța naturii, vârstă, familie etc. sau variate percepții ale destinului și morții pot fi discutate pe larg, dar nu pot fi schimbate cu ușurință din moment ce ele sunt influențate de cultură. Ideea este nu atât rezolvarea în sine a conflictului, cât mai ales recunoașterea, acceptarea și tratarea lui în mod democratic.

Perspectiva învățării pe baza diferențelor culturale este susținută de schimburile internaționale între elevi și studenți. Se pleacă de la aserțiunea că educații, trăind într-o altă țară o perioadă de timp, se confruntă cu diferite valori, norme și patternuri de comportament, și astfel învață din aceste diferențe despre propria cultură, despre o altă cultură și despre moduri de relaționare cu persoane ale căror referințe culturale sunt diferite. Una dintre organizațiile care planifică schimburile internaționale între elevi și studenți, EFIL (European Federation for Intercultural Learning), definea învățarea interculturală ca „o situație nouă de învățare în care actorii educației sunt ajutați să vadă diferențele ca forțe și ca resurse de atracție și conștientizare, mai mult decât ca bariere și deviații de la normele stabilite; o situație în care fiecare cultură este explicată în contextul altora printr-un proces care stimulează autointerogațiile, curiozitatea față de alții și înțelegerea interacțiunilor dintre doi indivizi. Un asemenea proces ar trebui să stimuleze educații atât intelectual, cât și emoțional”.

Această abordare se referă și la natura dialectică a învățării interculturale între sine și celălalt văzut ca „străin”, precum și la diversitatea culturală ca resursă. Este subliniată încă o dată necesitatea interacțiunilor de o parte și de alta a barierelor culturale.

O altă situație în care putem vorbi de învățare interculturală este aceea în care o persoană caută să înțeleagă sistemul de orientare a percepției, gândirii, valorizării și acțiunii unei alte culturi. Prin interacțiune cu membrii acesteia încearcă să integreze sistemul de orientare în cel specific propriei culturi și să-l aplice modurilor lui de gândire și acțiune dintr-un context străin. Învățarea interculturală implică nu doar înțelegerea sistemului de orientare al culturii străine, ci și o reflectare asupra sistemului de orientare al culturii de origine.

8.4. Procesul învățării interculturale

Întregul proces al învățării interculturale prezintă două fațete. Prima exprimă gradul în care patternurile de comportament ale unui individ, fundamentate pe valori, norme și credințe, sunt considerate a fi consistente cu patternurile comportamentale ale altora. De pildă, copiii imigranți sau studenții implicați în schimburi internaționale se vor autopercepe ca având un grad scăzut de consistență comportamentală cu cei din „noua” cultură, în timp ce în cultura de origine consistența comportamentală în clasă ar avea un nivel ridicat. În timpul procesului de învățare interculturală, acest factor se va deplasa de la un grad scăzut de consistență comportamentală către un grad ridicat, fiind influențat de învățarea limbii, de descifrarea unor ritualuri și obiceiuri care îi vor plasa pe nou-veniți mai aproape de grilele de semnificație ale culturii-gazdă.

A doua fațetă a procesului de învățare interculturală prezintă construcția mentală care încorporează sistemul valoric individual și filtrează orice experiență nouă sau diferită. Un astfel de cadru de referință, sau filtru, se extinde, se adaptează și se schimbă de-a lungul procesului de învățare interculturală, de la o poziție etnocentrică, unde există un nivel ridicat de claritate și se oferă răspunsuri precise evenimentelor și situațiilor pe baza filtrului valoric individual, spre o stare confuză, lipsită de claritate, unde filtrul nu funcționează, pentru a ajunge în final la un cadru de referință echilibrat care implică deschidere, flexibilitate și oferă din nou claritate reacției.

Acestea nu sunt doar un corpus de cunoștințe și abilități (de exemplu, cum să comunicăm, atât verbal, cât și nonverbal, care sunt formulele de salut, de politețe, care sunt obiceiurile culinare etc.), ci, de asemenea, reprezintă o stare a conștiinței care dezvoltă o capacitate puternică de toleranță, rezistență la ambiguitate și deschidere către diferite valori și comportamente. Nu implică întotdeauna acceptarea sau asumarea valorilor diferite ca fiind ne-proprii, dar solicită flexibilitatea de a le vedea prin filtrul altei culturi și nu prin cadrul nostru etnocentric.

Hoopes (1979, *apud* Fennes, Hapgood, 1997) sugerează că procesul se desfășoară pe un continuum, de la etnocentrism, pe de o parte, la diferite forme de adaptare și integrare, pe de altă parte, văzând ca efect dezirabil al învățării interculturale competența interculturală.

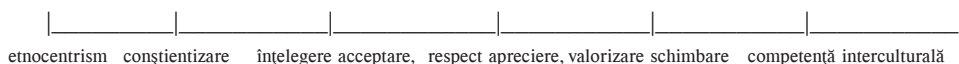


Figura 8.1. Procesul învățării interculturale (Hoopes, 1979)

Etnocentrismul a fost pentru prima dată analizat în relație cu individul însuși și grupurile aflate în vecinătatea lui de către William Graham Sumner în 1906. Astfel, conceptul

îmbracă, deopotrivă, trăiri pozitive față de grupul de apartenență (in-grup) și trăiri negative față de ceilalți (out-grup).

Relația de prietenie și pace din interiorul grupurilor de apartenență (in-grupurile) și relația de ostilitate și conflict față de out-grupuri sunt strâns legate între ele. Exigențele conflictului cu străinii prezervă pacea internă a in-grupului, în așa fel încât certurile interne să nu slăbească in-grupul în fața conflictului cu out-grupul. Aceste exigențe reprezintă legile de guvernare ale in-grupului, cu scopul de a preveni neînțelegerile și de a impune disciplina. Etnocentrismul este numele tehnic dat acestei perspective, în care un grup este în centrul tuturor, este punctul de referință pentru ceilalți. Fiecare grup nutrește propria mândrie și vanitate, se laudă ca fiind superior, exaltându-și propria divinitate și privindu-i cu dispreț pe ceilalți (Summer, 1906, pp. 12-13).

Summer a postulat un sindrom universal al dispoziției comportamentale în care legăturile pozitive cu in-grupul sunt consolidate de atitudinile negative și comportamentele îndreptate împotriva out-grupurilor. Cercetările interculturale sunt mărturia universalității acestui sindrom și pot ilustra cum sunt corelate comportamentele direcționate către in-grup și out-grup.

Deși etnocentrismul este dificil de depășit, trebuie să devenim mai mult decât membrii loiali ai propriilor societăți. Pentru a împiedica iminentele catastrofe ecologice, mulți dintre noi trebuie să învețe să depășească granițele propriilor culturi, trebuie să empatizeze cu membrii unor culturi diferite și să dezvolte o conștiință globală.

Etnocentrismul pare a fi o condiție naturală din moment ce o cultură nu este confruntată direct sau indirect cu o altă cultură. Cât timp nu există o priză de conștiință a propriei culturi și, prin urmare, o conștientizare a diferențelor culturale, este logic ca modurile de viață ale altor persoane să fie măsurate și apreciate după standardele in-grupului de apartenență. E o situație pur naturală ca fiecare cultură să se apere împotriva a tot ceea ce nu corespunde acestor standarde și, prin urmare, a ceea ce este străin. Din acest motiv, dezvoltarea identității de la familie la comunitate, la grupul cultural sau etnic, la națiune se oprește aici, la etnocentrism și naționalism. Etnocentrismul și naționalismul divid lumea în două părți, „noi” și „ei”. Deși este posibil să dezvoltăm un fel de identificare cu umanitatea ca întreg, ea nu este suficientă pentru a înțelege oamenii cu diferite referințe culturale pentru a relaționa cu ei.

Primul pas pentru a ne îndepărta de etnocentrism este să devenim conștienți de faptul că există ceva diferit de propria cultură. Nu înseamnă însă că am dezvoltat și o priză de conștiință a culturii noastre de origine.

Înțelegerea, în acest model, se referă la extinderea conceptului de cultură și a diferențelor culturale – cum și de ce este un alt grup cultural diferit și cum afectează aceste diferențe relațiile dintre indivizi aparținând unor cadre culturale distincte? O persoană poate deveni conștientă de prejudecățile și stereotipurile față de un alt grup cultural și poate dezvolta o înțelegere asupra modului în care gândirea și comportamentul sunt afectate.

Următorul pas este atunci când o persoană validează diferențele culturale, când acceptă o altă cultură fără a o judeca sau a o considera împotriva culturii sale de apartenență și când poate respecta elementele altei culturi chiar și atunci când sunt în contradicție cu cele ale propriei sale culturi.

Aprecierea și valorizarea presupun abilitatea de a înțelege diversitatea culturală ca o resursă pentru creștere și dezvoltare. Acest lucru este posibil când oportunitățile din altă cultură sunt recunoscute și nu sunt descoperite în propria cultură.

Schimbarea implică, pe de o parte, dezvoltarea de noi atitudini, comportamente și abilități atunci când o persoană, conștient sau inconștient, reacționează la caracteristicile

întâlnite într-o altă cultură sau ca rezultat al experienței interculturale care nu este implicită nici culturii de origine și nici altei culturi, ci este efectul interacțiunii dintre ele. Pe de altă parte, schimbarea înseamnă și adoptarea atitudinilor și comportamentelor culturii-gazdă pe care individul le simte ca fiind valoroase și dezirabile pentru funcționarea efectivă în noul context cultural.

Potrivit lui Greenfield (1984), un sistem de valori centrat pe menținerea căilor tradiționale, cunoscute, bătătorite ar fi consistent cu un proces de învățare prin observare, constructivism și modelare, cu alte cuvinte cu o învățare fără erori. Învățarea prin încercare și eroare ar fi corelată cu o mai mare ușurință în transferul de informații și a fost identificată în societățile care pun accentul pe schimbare și inovație.

Greenfield și Lave (1979, *apud* Segall *et al.*, 1990) au distins trei procese de învățare interculturală: a) încercare și eroare; b) modelare; c) constructivism social. În primul caz, pe care Piaget l-a numit „învățare operantă”, cel care învață este confruntat cu o nouă situație de învățare, ea constituind un conflict cognitiv cu noțiunile pe care deja le deține; el pune în acțiune încercări succesive și diferite, însă numai după ce le ajustează. În acest tip de învățare, motivația celui care învață este intrinsecă, iar conflictul și erorile făcute au o conotație pozitivă.

Învățarea prin modelare este un proces prin care răspunsurile actorilor implicați în actul învățării (studenți, elevi) sunt controlate de profesor, care organizează problemele în acord cu secvențele proiectate pe cât posibil pentru a evita erorile. Răspunsurile corecte sunt întărite prin recompense externe.

Constructivismul social implică doi actori sociali: un expert și un novice și încearcă, în egală măsură, să evite erorile, întreaga problemă de învățare fiind prezentată în totalitatea ei, imediat. Expertul oferă suport, sprijin novicei, prezentându-i informațiile necesare și intervenind ori de câte ori pașii în sarcinile de învățare par a fi prea dificili. Construcția cognitivă se realizează prin adaptarea cererilor specifice sarcinilor de învățare la nivelul de dezvoltare al celui care învață. Treptat, intervențiile experților vor fi din ce în ce mai discrete pe parcursul procesului de tutelare, permițându-i novicei să facă singur ceea ce la început putea realiza numai cu ajutorul expertului. Astfel, constructivismul social este un proces care presupune, de fiecare dată, o interacțiune.

Modelul ilustrează conceptul vîgotskian de „zonă a proximei dezvoltări”. În contrast cu Piaget, Vîgotski afirmă că există întotdeauna o mediere socială în dezvoltarea individuală prin cele două determinări ale funcțiilor psihice: mai întâi la nivel intermental, interpersonal sau social și mai apoi la nivel intramental sau individual, interiorizat.

Greenfield și Lave (1982, *apud* Segall *et al.* 1990) au realizat un studiu comparativ pe subiecți de gen feminin din comunitatea Zinacantán din Mexic, aflați într-un proces de învățare a țesătoriei sub tutelarea unor experți, și subiecți care învățau croitoria în Liberia. Autorii au descoperit că experții din cele două culturi au adoptat ca stil de învățare constructivismul sociocultural în atingerea secvențelor de dezvoltare, aceasta și pentru că, ținând cont de circumstanțele culturale, un stil de învățare lipsit de erori este mai profitabil din punct de vedere economic pentru gospodăria tutorelui.

Constructivismul sociocultural caracterizează în special acele situații în care miza economică este ridicată. Prin contrast, acolo unde costurile nu contează atât de mult sau nu există obiective precise de atins, învățarea prin încercare și eroare este mult mai des întâlnită. Învățarea prin modelare poate fi combinată cu unul sau altul dintre celelalte procese de învățare.

Diferențele culturale cu privire la cele trei procese de învățare se referă, în principal, la gradul în care predomină în orice societate particulară și aceasta depinde și de implicațiile lor economice.

Constructivismul social tinde să inhibe generalizările, în timp ce învățarea prin încercare și eroare le facilitează. Astfel, cognițiile achiziționate zi de zi prin constructivism sunt adesea legate de contexte particulare, în vreme ce cunoștințele obținute la școală prin încercare și eroare vor fi transferate către noi probleme.

8.5. Învățarea interculturală experiențială

Mulți formatori utilizează ciclul învățării experiențiale al lui Kolb (1984). Acest ciclu include patru stiluri de învățare: experiența concretă, observația reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă. Selectând metodele de învățare și păstrând acest model în minte, se poate asigura cadrul în care preferința pentru un stil de învățare anume să fie adusă în discuție.

De exemplu, într-o prelegere despre culturi, studenții sunt angajați adesea într-o simulare pentru a le oferi o experiență de bază. Apoi, examinează experiența trăită, generalizând învățarea (în acest punct, sunt introduse teoria, informația și modelele), după care aplică ceea ce au învățat. Acest exemplu începe ciclul învățării cu experimentarea activă. Profesorul poate proiecta cursul bazându-se pe stilul de învățare predominant al studenților.

De-a lungul timpului au fost adunate câteva date despre preferința pentru un stil de învățare în anumite grupuri culturale. De exemplu, ca o generalizare, dacă studenții sunt americani, profesorul poate începe cu o experiență concretă, urmată de o prezentare a cunoștințelor teoretice. Pe de altă parte, dacă studenții sunt europeni, prelegerea ar fi perfectă dacă formatorii revăd mai întâi cursul, începând ciclul cu o conceptualizare abstractă.

De unde începe formatorul ciclul depinde, de asemenea, de subiectul propus învățării. Construcția grupului multicultural ar putea debuta cu prezentarea informațiilor despre formarea echipei, sarcini și aspecte culturale care afectează echipele. Aceste informații sunt apoi aplicate situației participanților printr-o activitate simulată sau printr-o situație reală cu care se confruntă grupul, după care li se prezintă explicațiile finale. Acest exemplu începe cu o conceptualizare abstractă, apoi continuă de-a lungul ciclului de lucru cu alte stiluri de învățare.

Bennett (2004) a întocmit o listă cu activități instructive care susțin aspectele diferite ale învățării. „Experiența concretă” presupune apariția în grup a unor discuții, exemple, autobiografii, filme, exerciții, introduceri, imageria ghidată, muzică, predarea în echipă. În „observația reflexivă” se utilizează jurnalele, discuția, brainstormingul, întrebările, foile de reflecție, observațiile, listele de verificări, paginile de lucru și sarcinile structurate. „Conceptualizarea abstractă” implică lectura, hărțile, proiectele, analogiile, modelul de construcție, construcția teoriei, referințe, cercetare și citit. „Experimentarea activă” cere proiecte, teme, laboratoare, studii de caz, simulări și jocuri, asimilări practice, demonstrații.

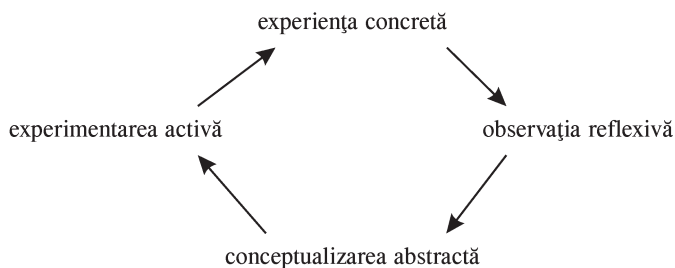


Figura 8.2. Ciclul învățării experiențiale propus de Kolb (1984)

Metoda de început este foarte importantă, întrucât captează atenția participanților în stilul pe care îl preferă și crește șansa ca ei să se angajeze total în procesul de învățare. Dacă este cunoscut că majoritatea studenților preferă experimentarea activă, începerea programului cu lecturarea unei teorii va avea ca rezultat „ochii sticloși” și va fi dificil să se redreseze captarea participanților. Oricum ar începe profesorul, ciclul trebuie efectuat în totalitate. Fiecare componentă de învățare ar trebui să ofere oportunitatea reflectării experienței, generalizării învățării conceptuale, experimentării active a ideilor și abilităților și participării într-o experiență structurată care permite o discuție a sentimentelor, gândurilor și ideilor.

Ce sugerează aceste stiluri de învățare și metode despre calitățile formatorilor, care ar trebui să garanteze succesul în fiecare dintre segmentele ciclului lui Kolb? Sunt anumite calități care pot face profesorul mult mai eficient. De exemplu, empatia este o calitate pe care participanții o apreciază mult la facilitatorul unei activități de învățare (experiența concretă). Facilitatorul observației reflexive trebuie să fie clar și răbdător, să le dea participanților timp și spațiu pentru a reflecta. Când un profesor prezintă o teorie și conceptele sale (conceptualizarea abstractă), expertiza și credibilitatea sunt foarte importante. În final, experimentatorii activi vor entuziasm și antrenare – cineva care să le permită să fie autodirecționați. Formatorii trebuie să aplice aceste calități personale în orice metodă pe care o utilizează într-o prelegere.

Bibliografie

- Bennett, M.J. (1993), „Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity”, în R.M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, ed. a II-a, Intercultural Press, Yarmouth, ME.
- Bennett, M.J. (2004), „Becoming intercultural competent”, în J.S. Wurzel (ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*, Intercultural Resource Corporation, Newton, MA.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., Dasen, P.R. (2002), „Cross-cultural Psychology: Research and Application”, ed. a II-a, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cucoș, C. (2000), *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Editura Polirom, Iași.
- Fennes, H., Hapgood, K. (1997), *Intercultural Learning in the Classroom: Crossing Borders*, Cassell, Londra.
- Greenfield, P.M. (1984), „A theory of the teacher in the learning activities of everyday life”, în B. Rogoff, J. Lave (eds.), *Everyday Cognition. Its Development in Social Context*, Harvard University Press, Cambridge.
- Gudykunst, W.B., Kim, Y.Y. (2003), *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*, McGraw-Hill, Boston.

- Guirdham, M. (1999), *Communicating Across Culture*, Palgrave, Basingstoke.
- Kim, Y.Y. (2001), *Becoming Intercultural : An Integrative Theory of Communication and Cross-culture Adaptation*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Kolb, D.A. (1976), *Learning Style Inventory*, HayGroup, Hay Resources Direct, Boston, MA.
- Kolb, D.A. (1984), *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Paige, R.M. (1993), „On the nature of intercultural experience and intercultural education”, in R.M. Paige (ed.), *Education for Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth, ME.
- Samovar, L.A., Porter R.E. (eds.) (2003), *Intercultural Communication : A Reader*, ed. a X-a, Wadsworth/Thomson Learning, Belmont, CA.
- Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W., Poortinga, Y.H. (1990), *Human Behavior in Global Perspective : An Introduction to Cross-cultural Psychology*, Pergamon Press, Elmsford, NY.
- Summer, W.G. (1906), *Folkways*, Ginn, Boston.

Partea a III-a

Resorturi motivaționale ale învățării

Capitolul 9

Motivația și autodeterminarea în școală

Dorin Nastas

Se spune că trăia odată într-un sat un negustor foarte priceput. De la o vreme însă, începuse să-i scadă profitul. Care era cauza ? Copiii din sat, neavând prea multe distracții, se duceau la dugheana lui și făceau mare zarvă chiar în fața ușii, strigându-i tot felul de porecle și cuvinte deocheate. De fiecare dată când zgomotul devenea insuportabil, negustorul ieșea mândru afară cu o nua și-i fugărea lovindu-i fără milă. Acest lucru îi bucura nespus pe copii, că deh, asta era și distracția : să fugi cât poți de repede ca să scapi de furia negustorului și mângâierea nuiiei. Deși avea mărfurile cele mai alese și prețurile bune, deranjați de vacarmul tot mai frecvent, mulți dintre mușterii de altădată se duceau acum să-și facă cumpărăturile la alte dughene, mai tihnite, iar negustorul suferea pierderi. Necăjit nevoie mare, stătu nopți întregi pe gânduri, chibzuind cum să scape de copiii neobrazăți. Într-un târziu, se luminează la față : avea o idee !

A doua zi, când vacarmul de afară devenise insuportabil și nu mai avea nici un mușteriu în dugheană, ieși afară la copii. Ei, cum l-au văzut, au luat-o la fugă, împleticindu-se, dar, la un moment dat, s-au oprit și au amuțit uimiți : negustorul stătea în prag nemișcat, fără nua, cu fața senină. Le vorbi atunci cu o voce blajină : „Am avut un vis și m-am luminat. Mă întreb cum de am putut să fiu atât de ursuz și să nu realizez că nu e nimic mai plăcut urechii omului decât dezmiardarea adusă de vocile cristaline ale copiilor care se joacă ? Copii, trebuie să-mi cer iertare de la voi. Am fost un mare netrebnic că v-am alergat și lovit atâta amar de timp. Drept răscumpărare a vinei mele și răsplată pentru strigătele voastre răsunătoare am să dau fiecăruia câte un bănuț de aur”. Zis și făcut. Fiecare copil primi bănuțul de aur și plecă mulțumit acasă.

În ziua următoare, țipetele copiilor erau mai intense ca oricând și au tot continuat așa până când apărură negustorul în prag și le spuse : „Mă bucur că și astăzi mi-ați încântat auzul cu vocile voastre răsunătoare. Veniți să vă dau câte un bănuț. Îmi cer iertare însă, marfa pe care am vândut-o astăzi a fost mai puțină și nu vă pot da decât câte un bănuț de argint”. Un murmur de nemulțumire se auzi din rândurile copiilor : deh, țipaseră astăzi mai tare ca niciodată, dar primiseră bani mai puțini decât deunăzi. Dar, tot mai bine un bănuț de argint decât nimic. Luară banii și plecară.

În dimineața următoare, copiii veniră din nou și țipară, de data asta însă mai încet, ca să-și cruțe vocile. Din nou apărură negustorul și le spuse : „Bunătațea voastră este fără margini, din nou m-ați răsfățat cu vocile voastre. Din păcate însă nu am vândut nimic astăzi și nu pot să vă dau nici măcar un bănuț de argint. Știu că e nedrept, dar nu am ce face”. Indignarea puse stăpânire pe copii, începură să se agite și să protesteze, iar unul

mai răsărit ieși în față drept sol : „Uite ce, așa ceva nu se poate ! Nu e corect ! Ne-ai păcălit ! Ne iei drept proști ? Noi ne rupem gâturile, iar tu nu ne dai nici un ban ! Să știi că de acum încolo nici unul din noi nu va mai veni la dugheana ta și nu ne vei mai auzi glasurile ! ”. Așa a și fost. Negustorul a revenit bucuros la afacerile sale, care au prosperat din nou.

În ce a constatat ideea salvatoare care-i trecuse prin minte negustorului ? De ce credeți că au refuzat copiii să facă ceva ce le producea bucurie și plăcere ? Am relatat povestea de mai sus pentru că, dincolo de amuzamentul și tâlcul său, ea conține o anume psiho-logică, adică relevă o dinamică și înlanțuire a proceselor psihice cu privire la motivația comportamentului uman și modificarea acestuia. Pentru moment vom lăsa povestea deoparte, cu intenția de a reveni la ea ca o exemplificare artistică a unora dintre cele mai interesante cercetări moderne asupra motivației.

9.1. Ce este motivația?

Fără să ne propunem deliberat, cu toții suntem interesați de motivație. Precum negustorul din poveste, ne dorim și avem nevoie să stăpânim cunoștințe și deprinderi pentru a-i determina pe alții sau pe noi înșine să acționăm într-un anume fel. Evident, pentru un profesor este vital să înțeleagă ce reprezintă motivația și ce ar putea face pentru a-i determina pe elevi să învețe și să obțină performanțe academice cât mai bune.

Intuitiv, cu toții știm ce reprezintă motivația, e bine însă să oferim și o definiție simplă. Pentru psihologi, *motivația* reprezintă acele procese interne care determină activarea, orientarea și menținerea unor comportamente (Santrock, 2010 ; Slavin, 2006). Ea este resimțită de individ ca un fel de forță internă ce îl ajută să acționeze și să-și atingă scopurile (Sternberg, Williams, 2010). Motivația se caracterizează prin *intensitate* și *direcție*. *Intensitatea* se manifestă în puterea și cantitatea de energie investite într-un anume comportament („cât de mult efort ? ”), în timp ce *direcția* se referă la conținutul sau scopul comportamentului realizat („spre ce anume ? ”). De exemplu, doi elevi pot avea o motivație la fel de puternică (intensitatea motivației e identică) pentru activități diferite : studiul matematicii și practicarea artelor marțiale (direcția motivației e diferită). E posibilă și o situație inversă, în care ambilor la place aceeași activitate, dar intensitatea motivației este diferită.

Caracteristicile, stările și procesele interne care motivează comportamentul sunt definite prin concepte științifice care adeseori se regăsesc și în vorbirea curentă. Printre cele mai frecvente concepte se numără *nevoile*, *trebuințele*, *interesele*, *scopurile*, *dorințele*, *curiozitatea*. Definițiile acestor concepte variază adeseori în funcție de contextul și natura teoriilor științifice, precum și de viziunea particulară a cercetătorului care le folosește.

9.2. Perspectiva autodeterminării

De-a lungul timpului au fost propuse mai multe *teorii asupra motivației*. În funcție de premisele și principiile fundamentale de la care porneau aceste teorii, ele au fost grupate în mai multe categorii : *teorii ale impulsului*, *teorii behavioriste*, *teorii cognitive*, *teorii ale învățării sociale*, *teorii umaniste* (Santrock, 2010 ; Sternberg, Williams, 2010). Fiecare teorie reprezintă o încercare de a descrie și a explica sistematic de ce oamenii se comportă într-un fel sau altul. În măsura în care teoriile au fost susținute de rezultate științifice solide, ele pot servi ca punct de plecare în precizarea și influențarea comportamentelor umane.

În acest capitol, vom analiza motivația umană, cu precădere din perspectiva uneia dintre teorii, o teorie de inspirație umanistă și care acordă o mare atenție impactului contextului social: *teoria autodeterminării (self-determination theory)*. Am ales să prezentăm motivația din perspectiva acestei teorii deoarece, timp de patru decenii, teoria autodeterminării s-a dovedit a fi foarte utilă pentru înțelegerea și influențarea comportamentului elevilor și profesorilor în contexte școlare. Aname în cadrul acestei teorii a fost propusă în premieră și dezvoltată treptat distincția esențială dintre *motivația extrinsecă* și *motivația intrinsecă*, distincție cunoscută astăzi pe dinafară de toți profesorii și frecvent folosită în limbajul profesional.

9.3. Premisa fundamentală a teoriei

În viziunea autorilor teoriei autodeterminării, Edward Deci și Richard Ryan (Universitatea din Rochester, SUA), este „o perspectivă asupra motivației și personalității, ce folosește metode empirice tradiționale, fiind fondată însă pe o metateorie organicistă ce evidențiază importanța resurselor interne achiziționate de ființele umane prin evoluție și care permit dezvoltarea personalității și autoreglarea comportamentului” (Ryan, Deci, 2000, p. 68). Metateoria organicistă la care se face trimitere în citatul de mai sus se referă, în esență, la convingerea fermă a autorilor că oamenii – contrar viziunii mecaniciste promovate anterior de teoriile behavioriste – sunt ființe active ce posedă tendințe înnăscute pentru învățare, creștere și dezvoltare personală, pentru căutarea și stăpânirea provocărilor ambientale și integrarea experiențelor într-un sine coerent. În aceste premise se observă clar filiația și continuitatea crezului autorilor cu mișcarea umanistă în psihologie, mișcare care a insistat asupra existenței unei *tendințe umane înnăscute spre excelență* (Sternberg, Williams, 2010). La Abraham Maslow, această idee este reflectată în *nevoia de actualizare a sinelui*, tendința omului de a se desăvârși, de a deveni „tot ceea ce poate deveni” ; la Carl Rogers regăsim același crez în conceptul de *funcționare plenară a persoanei* ca expresie a trăirii intense și depline a vieții, a unei „vieți bune, care merită trăită”. Edward Deci și Richard Ryan afirmă același lucru, pornind însă de la constatarea empirică a faptului că oamenilor le place cel mai mult ca ceea ce fac să reflecte voința lor, să fie o expresie a sinelui care-și determină existența și comportamentul, să reflecte *autodeterminarea*. Cel mai prototipic, autodeterminarea individului poate fi observată în comportamente care sunt inițiate și susținute de o *motivație intrinsecă* sau o *motivație extrinsecă integrată* în sinele individului (detalii mai jos).

Autorii teoriei afirmă că tendința naturală a oamenilor spre autodeterminare poate fi favorizată sau inhibată de *contextul social*, inclusiv de contexte cum ar fi instituția școlară, atmosfera din clasă, organizarea lecției, stilul educațional al profesorilor și părinților.

9.4. Nevoile psihologice fundamentale

E cunoscut faptul că pentru a avea o dezvoltare optimă o plantă are nevoie de trei ingrediente esențiale: sol, lumină și apă. În mod analogic, pentru dezvoltarea și creșterea persoanei prin autodeterminare e nevoie să fie satisfăcute trei *nevoi psihologice fundamentale*: nevoia de autonomie, nevoia de competență și nevoia de relaționare. Ele constituie

precondițiile sau substanțele nutritive esențiale („nutrienți”, cum le definesc autorii) pentru dezvoltarea, menținerea și manifestarea autodeterminării.

Nevoia de autonomie se referă la faptul că, pentru a exista o autodeterminare, comportamentele unui individ trebuie apreciate de acesta ca fiind inițiate din interior, drept o manifestare a voinței personale libere. Această nevoie este cel mai bine satisfăcută atunci când persoana are posibilitatea, inclusiv în contexte școlare, să *aleagă* activitățile pe care le va realiza. De exemplu, dacă elevul poate alege singur când și cât timp va alocă pregătirii temelor, atunci îi va crește aderența motivațională pentru acea activitate.

Nevoia de competență presupune că autodeterminarea se va înfăptui în măsura în care individul simte că poate realiza un anumit comportament, că este în stare să facă un anume lucru (altfel spus, este *eficace*). De exemplu, un feedback pozitiv din partea părinților, de apreciere și încurajare cu privire la calitatea, eficiența și independența rezolvării temelor pentru acasă are drept efect o creștere subiectivă a competenței specifice autopercepute. În consecință, acest sentiment de competență personală va spori ușurința cu care elevul va face temele pentru acasă în zilele următoare.

Nevoia de relaționare (relatedness) se referă la necesitatea resimțirii unui sprijin afectiv, a participării și înțelegerii sincere din partea persoanelor semnificative. Această nevoie este foarte importantă și evidentă la copii. De exemplu, pentru a manifesta comportamentul de explorare, bebelușii au nevoie să se simtă în siguranță, sub protecția maturilor, acceptați și sprijiniți de aceștia într-o manieră necondiționată. La vârsta școlară mică, încrederea și dragostea pe care o resimt elevii că vine din partea învățătoarei sau a învățătorului completează grija parentală și favorizează succesul în activitățile școlare. Satisfacerea acestei nevoi este deosebit de importantă pentru integrarea motivațiilor externe în structura sinelui, precum și pentru învățarea directă a modelelor comportamentale.

În viziunea autorilor teoriei, cele trei nevoi sunt *înnăscute* (le au toți indivizii), *esențiale* pentru autodeterminare (nici una nu poate fi ignorată) și *universale* (oameni din diferite culturi au aceleași nevoi fundamentale (Ryan, Deci, 2000). Contextele sociale – inclusiv cele de învățare, din școală sau de acasă – pot fi favorabile satisfacerii acestor nevoi (*contexte care promovează autonomia persoanei*) sau pot fi inhibatoare la adresa lor (*contexte care promovează controlul extern*). În măsura în care nevoile sunt satisfăcute, ele facilitează motivația intrinsecă și integrarea motivației extrinsece în structura sinelui; nesatisfacerea acestor nevoi însă are drept consecință reducerea motivației intrinsece și deplasarea autoreglării spre polul determinării din exterior sau chiar spre lipsa motivației (*amotivație*).

9.5. Motivația intrinsecă și motivația extrinsecă

Pe lângă faptul că motivația are intensitate și direcție, ea nu este deloc unitară. Oamenii acționează din motive foarte diferite, care pot fi grupate însă în categorii aparte. Una dintre distincțiile esențiale care se poate opera este cea de departajare a motivației în *internă sau intrinsecă vs externă sau extrinsecă*.

Unele comportamente umane sunt realizate fără urmărirea unui scop anume, ci doar „de dragul lor”, deoarece individul resimte *interes* și *plăcere* pentru activitatea în sine. În cazul acestor comportamente putem spune că motivația este încorporată în chiar activitatea propriu-zisă, este în interiorul ei și al celui care o realizează. Astfel de activități și comportamente sunt considerate *motivate intrinsec*. Cele mai evidente exemple de activități autosuficiente din punct de vedere motivațional sunt *jocul* și *învățarea activă*.

După cum afirmă Ryan și Deci (2009, p. 171), urmărind comportamentul copiilor e greu să nu constăți că par a fi „născuți pentru a învăța” și a se dezvolta prin joc. De fapt, tocmai în aceste activități intrinsece exemplare se poate urmări nemijlocit manifestarea plenară a tendinței înnăscute spre autodeterminare. De aceea, oamenii preferă să realizeze cu precădere lucrurile pentru care resimt o motivație intrinsecă.

Nu toate acțiunile umane sunt însă astfel motivate. Cu toții facem mult mai multe lucruri din rațiuni externe comportamentului. Când activitățile sunt efectuate cu conștiința faptului că sunt un *mijloc* (sunt instrumentale) pentru un *scop* diferit de acestea și subsecvent lor, ele sunt *motivate extrinsec*. Cel mai adesea, în calitate de activitate ce reflectă perfect motivația extrinsecă, este menționat *serviciul*. Deși sunt oameni care merg la serviciu motivați intrinsec, se constată că majoritatea o fac pentru alte rațiuni, extrinsece activităților realizate: pentru bani, prestigiu, din sentimentul de datorie, din dorința de a excela social sau chiar din obișnuință.

Cele mai multe comportamente și activități, inclusiv cele legate de viața școlară, pot fi deopotrivă motivate intrinsec sau extrinsec, în funcție de poziționarea interioară a individului. De exemplu, un elev poate învăța limba franceză pentru că o găsește *interesantă* și îi face *plăcere* să o vorbească (animat astfel de o motivație intrinsecă), în timp ce un alt elev studiază franceza pentru că urmărește un scop anume, exterior sau dincolo de cunoașterea limbii: vrea o notă cât mai mare (este motivat extrinsec).

Numeroase studii au demonstrat că performanța școlară și calitatea învățării sunt influențate de tipul de motivație, caracterul intrinsec al acesteia fiind, de cele mai multe ori, preferabil. S-a constatat că, printre altele, motivația intrinsecă favorizează o mai bună înțelegere conceptuală a conținuturilor studiate, o calitate mai bună a produselor artistice, mai multă originalitate în sarcinile creative și cele de rezolvare de probleme.

9.6. Impactul recompensei asupra motivației intrinsece

Teoria autodeterminării a apărut inițial și a evoluat mai ales în primele două decenii, ca o încercare de a explica sistematic rezultatele unor studii asupra motivației intrinsece (Deci, 1975; Deci, Ryan, 1985, 2000; Ryan, Deci, 2000). O bună parte dintre aceste studii au constituit, prin rezultatele și implicațiile lor, o premieră surprinzătoare pentru cercetarea acelor timpuri (anii '70-'80).

Totul a pornit de la o interogație cu privire la relația care poate exista între motivația extrinsecă, pe atunci foarte bine explorată în cadrul cercetărilor behavioriste, și motivația intrinsecă, aflată abia la debut de investigare. Sunt cele două motivații independente, complementare sau antagoniste? Se pot influența una pe cealaltă și, dacă da, în ce fel?

9.6.1. Primele studii pe adulți: recompense tangibile vs recompense verbale

Un prim set de studii care încercau să răspundă unor astfel de interogații a fost realizat de Edward Deci în 1971. Cercetătorul s-a întrebat în mod special ce se va întâmpla dacă motivăm o persoană extrinsec (oferindu-i o remunerare sau o apreciere verbală și pozitivă) pentru o activitate pe care anterior a realizat-o doar dintr-o motivație intrinsecă (din plăcere și interes)? Pentru a verifica efectul motivației extrinsece asupra celei intrinsece, Edward Deci a realizat trei studii.

Într-un prim studiu (1971), a fost aleasă o activitate considerată suficient de motivantă intrinsec pentru participanți : rezolvarea unor puzzle-uri mecanice tridimensionale numite „Soma”. În varianta sa originală, acest puzzle presupune un set de șapte piese, fiecare piesă fiind compusă din trei sau patru cuburi mici unite în diferite feluri (vezi figura 9.1A). Cu ajutorul acestor piese se pot asambla, în maniere foarte variate, mai multe modele tridimensionale (vezi figura 9.1B).

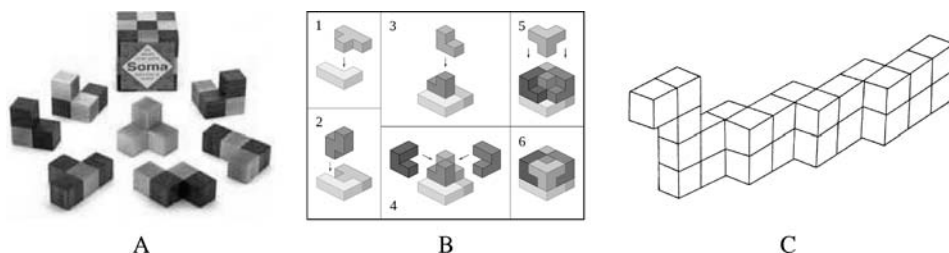


Figura 9.1. Setul de piese „Cubul Soma” (A), una dintre variantele de asamblare a unui model simplu (B) și un exemplu de sarcină folosită în cercetările realizate de Edward Deci (C)

La cercetare au participat 24 de studenți care, pe parcursul a trei ședințe, aveau drept sarcină să reproducă în mod individual, folosind mai multe piese din setul Soma, diferite modele (vezi figura 9.1C pentru un exemplu de model oferit participanților ; Deci, 1971, studiul I). Pe parcursul celor trei ședințe de o oră, subiecții aveau de reprodus patru modele, pentru fiecare model fiind alocate 13 minute. Subiecților li s-a spus că studiul urmărește investigarea câtorva concepte legate de soluționarea problemelor. De fiecare dată, după primele două modele soluționate, exista o pauză de 8 minute, timp în care experimentatorul părăsea încăperea sub pretextul că pleacă să aducă următoarele două modele, lăsându-l pe participant „să facă ce vrea”. Subiectul rămânea singur, având la îndemână mai multe reviste recente și populare în rândul studenților (*New Yorker*, *Time*, *Playboy*), dar și un model de puzzle pe care nu-l soluționase încă, aparent uitat din întâmplare de experimentator. Ceea ce nu știa însă subiectul era faptul că în intervalul pauzei era urmărit printr-un geam-oglină cu sens unic ce anume va face : se va relaxa răsfoind revistele, plimbându-se și explorând camera sau, pasionat de puzzle, va continua să lucreze la reproducerea modelului disponibil ? Cercetătorul cronometra timpul petrecut de subiect pentru a încerca soluționarea modelului de puzzle, de altfel, un model special, imposibil de reprodus. Tocmai acest timp releva măsura comportamentală a motivației intrinsece pentru activitatea de rezolvare de puzzle. S-a constatat că, în ansamblul lor, subiecții petreceau în prima ședință aproximativ 4 minute încercând să reproducă modelul de puzzle ce nu avea în mod obiectiv o soluție posibilă. Faptul că aproximativ 50% din timpul pauzei era dedicat continuării soluționării puzzle-ului indică o motivație intrinsecă suficient de ridicată pentru această activitate, motivație valabilă pentru întregul lot de participanți. Ulterior, cercetătorul revenea și aducea ultimele două modele pe care subiectul le soluționa pe rând, procedând la fel ca și în prima parte a ședinței.

Pentru jumătate dintre subiecți – grupul de control –, toate cele trei ședințe s-au derulat după un scenariu identic descris mai sus. Pentru ceilalți – grupul experimental – a existat o modificare planificată de cercetător și introdusă în cea de-a doua ședință. Modificarea a constatat în faptul că participanții primeau câte un dolar pentru fiecare model soluționat în acea ședință. Este important să subliniem faptul că subiecții din condiția experimentală

nu se așteptau în prealabil că vor primi o astfel de remunerare. În ultima ședință însă, deși puteau să se aștepte că vor primi din nou o remunerare, aceasta nu a mai fost acordată. Subiecților din condiția experimentală nu li s-a comunicat nici un motiv pentru care remunerarea a apărut (în cea de-a doua ședință) și apoi a dispărut (în ședința a treia).

Analiza rezultatelor a relevat faptul că, în cazul grupului de control, motivația intrinsecă pentru dezlegarea puzzle-ului a rămas relativ constantă – timpul petrecut de subiecți în pauză pentru a rezolva din proprie inițiativă un puzzle fără soluție a fost în jur de 4 minute, similar în toate cele trei ședințe. Situația a fost diferită însă în grupul experimental, unde s-a înregistrat o fluctuație a timpului petrecut spontan în rezolvarea sarcinii: dacă în prima ședință timpul alocat era de aproximativ 4 minute, el crește în a doua ședință la aproximativ 5 minute, pentru a descrește însă în timpul ședinței finale și a ajunge la aproximativ 3 minute. Deși fluctuațiile par mici – de ordinul unui minut –, prelucrările statistice indică faptul că ele sunt semnificative, adică nu se pot datora întâmplării, ci sunt, cel mai probabil, determinate de intervenția experimentală.

Ce s-a întâmplat, de fapt, cu subiecții din grupul experimental? În timpul ședinței a doua, pe lângă motivația intrinsecă (plăcerea și interesul pentru rezolvarea puzzle-ului), subiecții erau motivați extrinsec (intervine remunerarea). Creșterea timpului petrecut în efectuarea sarcinii de la 4 la 5 minute reflectă, așadar, o convergență motivațională: motivația intrinsecă și cea extrinsecă lucrează împreună amplificând comportamentul subiecților. În cea de-a treia etapă, când motivația extrinsecă dispare (nu se mai primesc bani), motivația intrinsecă este din nou singura care susține comportamentul. Ceea ce se observă, însă, este că motivația intrinsecă nu rămâne la fel ca în etapa inițială, ci se diminuează, scade în intensitate, fapt care se manifestă prin reducerea timpului petrecut în sarcină la doar 3 minute.

Studiul descris mai sus reprezintă un experiment de laborator și, evident, la fel ca toate studiile de acest gen, are un caracter artificial inevitabil: oamenii care participă la cercetare vin într-un spațiu special amenajat, respectă niște instrucțiuni, fiind obediți față de experimenterii și, evident, nu se comportă într-un mod natural.

Din această cauză, Edward Deci a realizat simultan și o cercetare, un experiment de teren care urmărea reproducerea rezultatelor obținute anterior într-un context diferit (1971, studiul II). Avantajul unui experiment de teren constă în natura sa mult mai pronunțată a acestuia: participanții la studiu de cele mai multe ori nu-și dau seama că sunt subiecții unei cercetări, iar comportamentul lor este observat manifestându-se foarte aproape de ceea ce fac în mod obișnuit.

Persoanele care au participat la studiu erau tot studenți, membri ai două echipe de redacție în cadrul unei reviste studențești cu apariție bisăptămânală. Cercetarea s-a derulat pe parcursul a cinci luni, timp în care studenții nu au știut că participă la un experiment. Subiecții au fost recrutați pentru a forma două echipe redacționale – „echipa de marți” și „echipa de vineri” –, iar sarcina lor principală era să compună titlurile pentru toate articolele ediției de marți și, respectiv, ale ediției de vineri ale aceluiași ziar. Echipele celor două ediții nu s-au întâlnit deloc pe parcursul experimentului. Cercetătorul a fost prezentat de către redactorul-șef și inclus în echipele redacționale sub eticheta și pretextul că este „supraveghetor”. El urmărea, de fapt, să cronometreze timpul mediu necesar pentru scrierea titlurilor. S-a pornit de la premisa că timpul mediu petrecut pentru scrierea titlurilor poate fi considerat un indicator al implicării motivaționale intrinsece în realizarea sarcinii creative: cu cât este investită mai multă energie într-o sarcină (o motivație mai intensă), cu atât ea va fi realizată mai repede, mai ales atunci când intervine creșterea

naturală a competenței în timp. După o perioadă de probă în care ambele echipe au exersat timp de trei săptămâni scrierea titlurilor, a fost dat startul pentru etapa de măsurare.

Timp de zece săptămâni, experimentatorul a măsurat timpul mediu necesar pentru cele două echipe redacționale în scrierea titlurilor pentru articolele de ziar. Acest interval a fost împărțit în trei etape : prima etapă (săptămânile 1-4), etapa a doua (săptămânile 5-7) și etapa a treia (săptămânile 8-10). Echipa de marți a constituit grupul experimental, iar cea de vineri – grupul de control. Pentru grupul experimental, în cea de-a doua etapă (săptămânile 5-7), a fost introdusă o remunerare neașteptată : membrii au primit câte o jumătate de dolar pentru fiecare titlu de articol. Apariția remunerării a fost explicată prin faptul că în bugetul redacției există un capitol care trebuie cheltuit neapărat ca onorariu până la finele anului financiar, altfel banii se vor pierde. Pentru că banii erau puțini, participanților remunerați li s-a spus că nu pot fi plătiți toți membrii redacției, ci doar grupul de marți, așa că e bine să nu spună altor persoane că primesc bani, ca să nu apară discuții și animozități. În cea de-a opta săptămână însă, li s-a comunicat că nu vor mai primi bani de acum încolo, pentru că fondul a fost epuizat.

Până aici studiul a fost identic ca organizare cu cel anterior : au existat două grupuri – unul de control și altul experimental –, iar variabila dependentă critică a fost măsurată în trei etape : înainte de intervenție, în momentul intervenției și după aceea. Ca un aspect distinct al acestui experiment, ulterior a mai fost făcută o măsurare a variabilei dependente : la cinci săptămâni după ce se scurseseră cele zece săptămâni inițiale, timpul mediu pentru scrierea titlurilor a fost măsurat din nou pentru ambele grupuri, de data aceasta pe parcursul a două săptămâni consecutive (etapa a patra).

Analiza rezultatelor a scos în evidență o dinamică similară celei din primul studiu. Pentru grupul de control – cel pentru care motivația intrinsecă nu a fost influențată monetar –, timpul necesar realizării sarcinii a scăzut, în mod constant, reflectând simultan un grad înalt de implicare în sarcină și o creștere graduală a competenței specifice realizării sarcinii. Pentru grupul de control însă – cel care a primit o remunerare extrinsecă în cea de-a doua etapă –, timpul de realizare a sarcinii a crescut în etapa a treia, reflectând o scădere anticipată a motivației intrinsece ca urmare a retragerii remunerării externe. Diferențele dintre cele două grupuri au rămas constante și pentru cea de-a patra etapă : și la zece săptămâni după dispariția remunerării financiare externe ! Mai mult decât atât, experimentatorul a monitorizat și media absențelor pentru cele două grupuri. Astfel s-a dovedit și faptul că membrii redacției care a fost remunerată temporar au înregistrat o creștere dramatică a absenteismului imediat după ce nu au mai primit bani : absenteismul ajunsese de patru ori mai mare decât cel din grupul de control !

Ultimul studiu a fost din nou unul experimental, realizat din punctul de vedere al procedurii în mod identic cu primul experiment. Singura diferență a fost la nivelul tipului de recompensă extrinsecă pe care a primit-o grupul experimental în cea de-a doua etapă (Deci, 1971, experimentul III). De fiecare dată când subiectul realiza corect reproducerea modelului de puzzle, primea o încurajare verbală (experimentatorul îi spunea : „Foarte bine !”), urmată de un feedback pozitiv (i se spunea : „Ai reușit mult mai repede decât timpul mediu necesar în mod obișnuit pentru realizarea acestui model !”).

Deși sarcina a fost aceeași, categoria de studenți participanți a fost diferită față de primul experiment : marea majoritate a celor din primul experiment erau studenți la specializări socioumane, în timp ce în al doilea experiment studenții erau predominant de la specializări tehnice. Aceasta explică o dinamică ușor diferită a rezultatelor în ultimul studiu : motivația intrinsecă a studenților a fost, pe ansamblul lotului, mult mai scăzută, cu un declin pronunțat de la o etapă la alta : cel mai probabil pentru studenții de la

specializările tehnice, genul acesta de sarcină era mai facil și mai cunoscut ca tip de activitate, intervenind sațietatea și scăderea interesului. Astfel, în grupul de control, s-a observat o descreștere graduală a interesului intrinsec (de la 4 minute în etapa inițială la doar un minut în etapa finală), în timp ce în grupul experimental, grație intervenției extrinsece (apreciere verbală și feedback pozitiv), cel puțin nu s-a pierdut din intensitatea motivațională inițială.

Concluzia generală la care a ajuns Edward Deci ca urmare a acestor experimente a fost că motivația intrinsecă poate fi influențată de motivația extrinsecă în maniere diferite. Dacă ea intervine sub forma unei *recompense tangibile*, pe moment, performanța poate crește. Imediat ce este însă eliminată o astfel de recompensă, individul suferă o scădere a motivației intrinsece și, în consecință, se reduce și performanța. Dacă însă *recompensa este verbală și informațională* (oferă un feedback pozitiv cu privire la competență), ea are drept efect creșterea (sau cel puțin menținerea) performanței. În același timp, dispariția unei asemenea recompense nu aduce un prejudiciu motivației intrinsece și performanței ulterioare.

9.6.2. Primele cercetări pe copii: recompense contingente vs recompense neașteptate

Inspirați de studiile realizate de Deci (1971), și alți cercetători au vrut să verifice dacă motivația intrinsecă este influențată de alte tipuri de recompense externe, inclusiv la nivelul copiilor. Lepper, Greene și Nisbett (1973) au realizat un studiu pe copii mici, cu vârste cuprinse între 3 și 5 ani, pornind de la premisa că desenatul este o activitate ludică deosebit de plăcută pentru copii, mai ales dacă au la îndemână un set de markere viu colorate.

Studiul s-a realizat într-o grădiniță americană. La început, pentru a măsura cât de mult le place copiilor să deseneze cu markere, experimentatorii au lăsat în clasă o masă dotată cu markere și coli de desen. Ascunși în spatele unui geam-oglină cu sens unic, timp de o oră pe zi, în trei zile consecutive, experimentatorii au înregistrat durata în care copiii, în mod spontan, desenau cu markerele disponibile. În cea de-a doua etapă, copiii selectați erau abordați în mod individual de un experimentator prietenos care se juca cu ei o vreme. După ce contactul era stabilit, experimentatorul invita copilul să-l urmeze într-o cameră unde îl aștepta o surpriză. Foarte puțini copii au refuzat, majoritatea acceptând invitația. În cameră se aflau o masă cu coli de desen și un set de markere, identice cu cele folosite în etapa de preselecție. Experimentatorul îi spunea copilului că în curând va sosi un alt matur care este foarte curios să afle ce anume le place copiilor să deseneze.

În acest studiu au existat trei condiții. Unora dintre copii – celor din condiția „recompensa anticipată” – li se spunea că adultul va oferi copiilor care fac desene deosebit de frumoase distincții speciale. Copiilor li se arăta și o mostră a distincției, care era foarte atractivă : avea forma unei diplome pe care era aplicată o stea, ornată frumos cu o panglică roșie, iar în interiorul stelei era lăsat un loc unde urma să fie scris numele copilului care a făcut un desen deosebit de frumos.

Apoi își făcea apariția cel de-al doilea experimentator, iar primul pleca. Noul experimentator îi ruga pe copii să deseneze ceva pentru el, într-un interval de 6 minute. În acest timp, experimentatorul manifesta interes pentru activitatea copilului, fără a oferi însă un feedback cu privire la performanța lui. Imediat ce copiii din condiția „recompensă așteptată” terminau desenul, experimentatorul le spunea că au făcut un desen foarte frumos și merită o distincție. El scria numele copilului în interiorul stelei și plasa diploma pe un panou de onoare. Tot în acest moment, pentru jumătate dintre copiii cărora nu li se crease

o anticipare a recompensei se oferea aceeași recompensă – condiția „recompensă neașteptată”. Ceilalți copii nu primeau nici o recompensă, alcătuind condiția de control.

Faza a doua a experimentului a durat câteva săptămâni, timp în care fiecare copil selectat a fost abordat în mod individual, realizând un desen. În total, la studiu au participat 55 de copii. La finele acestei perioade, în cea de-a treia fază, experimentatorii au măsurat din nou interesul intrinsec pentru desenul cu markere, folosind o procedură identică celei de debut. În tabelul de mai jos (tabelul 1) se poate vedea timpul efectiv (și procentul din timpul) pe care l-au petrecut copiii desenând în ultima etapă a experimentului.

Tabelul 9.1. *Timpul în care copiii au desenat spontan în etapa finală a studiului*

Condiția experimentală	Timpul în care copiii au desenat (timpul efectiv și % din totalul celor trei ore: o oră/zi x 3 zile)
Recompensă anticipată	15 min/8,59%
Condiția de control	30 min/16,73%
Recompensă neașteptată	33 min/18,09%

Lepper, Greene și Nisbett (1973) se așteptau să observe un fenomen de *suprajustificare*: să constate o reducere a motivației intrinsece a indivizilor pentru o activitate (desen) atunci când ei se angajează în acea activitate, văzând-o ca pe un mijloc pentru un scop extrinsec (recompensa anticipată). Exact acest lucru s-a putut observa în condiția de recompensă anticipată. Rezultatele au fost interpretate de cercetători prin prisma proceselor de autopercepție și atribuire, cu referire și la cercetările asupra disonanței cognitive, mai ales cele legate de acordul forțat și insuficiența justificării. Când recompensa este neașteptată, comportamentul realizat este apreciat de copii la fel ca în condiția de control – ca fiind determinat din interior –, iar motivația intrinsecă nu suferă o scădere.

9.6.3. De ce recompensele externe scad motivația internă?

Atât cercetările începute de Deci (1971), cât și cele realizate de Lepper, Greene și Nisbett (1973) au fost continuate ca linii de cercetare relativ separate și confirmate de nenumărate ori în contexte experimentale diferite (Deci, 1975; Lepper, Green, 1978). Deși există mai multe critici și dispute cu privire la ambele direcții de cercetare, asupra cărora însă nu putem să insistăm aici, ambele viziuni – prima preponderent *motivațională*, iar cealaltă cu precădere *cognitivistă* – pot fi considerate mai degrabă complementare atunci când încearcă să explice de ce motivația intrinsecă este diminuată de recompensele extrinsece. Să recapitulăm aceste explicații sub forma unor *mecanisme psihologice interne*, care presupunem că se derulează în mintea subiecților.

Mai întâi de toate, recompensele externe sunt percepute de cele mai multe ori ca un *mijloc de control extern*, fapt care lezează nevoia psihologică fundamentală a individului de a fi autonom, transformându-l dintr-o persoană într-un „pion”. În consecință, se activează o tendință de a reacționa și riposta față de o asemenea limitare a autonomiei – apare *reactanța*. Tendința se manifestă inclusiv prin reducerea motivației intrinsece pentru acel comportament.

Un al doilea mecanism este asociat *fenomenului de suprajustificare*: când motivul extern pentru realizarea unui comportament este mai puternic și mai prezent în conștiința persoanei decât motivul intern de altădată, el ajunge să fie perceput drept cel mai important sau chiar singurul resort al acțiunii. Astfel are loc modificarea autopercepției rațiunii

pentru care se realizează comportamentul acum, dar și pe viitor ; cauza externă este cea care îi vine individului în minte când face aceeași activitate ulterior.

Un al treilea mecanism posibil este legat de faptul că, în general, *nu ne plac activitățile-mijloace*, oricare ar fi acestea, astfel că, ori de câte ori o activitate capătă un astfel de statut, ea își pierde din atractivitate. Lepper și colaboratorii săi (1982) au demonstrat acest efect într-un experiment ingenios. Ei le-au cerut copiilor care voiau să deseneze cu creioane să folosească mai întâi markere, sau invers – celor care voiau să deseneze cu markere li s-a cerut pentru început să deseneze cu creioane. Peste două săptămâni, cercetătorii au constatat că, în mod spontan, copiii preferau să evite folosirea ustensilelor-mijloc, preferând să deseneze cu cele care fuseseră anterior ustensile-scop.

Revenind la povestea de la începutul capitoului, ne este ușor acum să înțelegem care a fost dinamica motivațională. La început, copiii Țipau din plăcere și se amuzau nespun, fiind intrinsec motivați. Negustorul a venit cu o remunerare extrinsecă, aceasta fiind la început substanțială, favorizând o suprajustificare a rațiunii pentru care copiii făceau gălăgie. Am putea spune că negustorul „le-a cumpărat plăcerea” : ceea ce fusese „joacă pură” acum devenise „muncă plătită”. Treptat, remunerarea externă a fost redusă și apoi eliminată, copiii pierzându-și cu desăvârșire interesul și rațiunea pentru activitatea inițială.

9.6.4. Cum folosim recompensele?

În concluzia acestei secțiuni, putem afirma că, atunci când un comportament al elevului este motivat intrinsec, e de preferat să evităm recompensele, mai ales cele *materiale* sau *tangibile* și *contingente* sau *anticipate* : ele vor reduce aproape invariabil motivația intrinsecă. Prin contrast, recompensele *verbale* sau *informaționale* și *neșteptate* pot menține motivația intrinsecă sau oferi un sprijin pentru creșterea acesteia și depășirea momentelor dificile. În cazul în care suntem siguri că un elev este total lipsit de motivație internă pentru o anumită activitate sau comportament (este amotivat), putem folosi inclusiv recompensele tangibile și anticipate, doar pentru o perioadă incipientă : pentru a-i atrage atenția și interesul, în speranța că, treptat, prin creșterea competenței și descoperirea noutății, va dezvolta o motivație intrinsecă.

Dincolo de aceste recomandări generice, fondate pe evidențe empirice stabilite, talentul și intuiția pedagogică, precum și caracterul concret al fiecărei situații vor determina alegerea și dozarea corectă și eficientă a recompenselor.

9.7. Interiorizarea motivației extrinsece și formele reglării motivaționale

Este evident că oamenii, mai ales pe măsură ce cresc și ajung maturi, nu realizează doar activități motivate intrinsec. Marea majoritate a comportamentelor umane sunt motivate extrinsec. În *procesul socializării*, motivele acțiunilor umane sunt preluate din contextele externe și *interiorizate* de individ în maniere și forme psihologice distincte. În viziunea teoriei autodeterminării există patru *forme distincte ale motivației extrinsece* care se pot concepe ca reflectând un *continuum al interiorizării motivației extrinsece* : reglarea din exterior, reglarea prin introiecție, reglarea prin identificare și reglarea prin integrare (vezi figura 9.2 ; Deci, Ryan, 2000 ; Ryan, Deci, 2000, 2009, pp. 171-196).

Reglarea din exterior reflectă situația în care comportamentul este determinat în totalitate și în mod direct de factori externi, fără ca aceștia să fie interiorizați în psihismul individului. Comportamentele care urmăresc evitarea unor pedepse sau obținerea unor recompense exemplifică cel mai bine acest tip de reglare. De exemplu, elevul care scrie o compunere doar pentru a evita pedeapsa profesorului sau pentru a obține o notă bună se înscrie în acest tip de reglare.

Atunci când motivația externă este interiorizată parțial și rudimentar, vorbim despre *reglarea prin introiecție*. În acest caz are loc mutarea pedepselor și recompenselor din exteriorul individului în forul său interior : reglarea comportamentului se face prin trăirea *anxietății*, *rușinii* și *vinovăției* în caz de eșec, în timp ce succesul este recompensat prin trăirea emoției de *mândrie* și creșterea *stimei de sine*. De exemplu, elevul astfel motivat scrie compunerea pentru a evita emoțiile de rușine și vinovăție pe care le anticipează că le va resimți dacă se descoperă că nu și-a făcut tema, ori se așteaptă ca textul său să fie atât de bun, încât învățătoarea să-l laude de față cu ceilalți. Conținutul introiectat care animă acest tip de reglare este preluat în interiorul individului, dar se află acolo și este resimțit ca un corp străin.

Amotivație	Motivație intrinsecă				Motivație extrinsecă
	Reglarea din exterior	Reglarea prin introiecție	Reglarea prin identificare	Reglarea prin integrare	Reglarea intrinsecă
Lipsa reglării					
Lipsa motivației	Motivația controlată		Motivația autonomă		
Autonomie/ interiorizare relativă minimă					Autonomie/ interiorizare relativă maximă

Figura 9.2. Continuumul autonomiei/interiorizării relative cu indicarea tipurilor de reglare motivațională și caracterul controlat sau autonom ce corespunde acestora

Ambele forme de reglare prezentate anterior – cea externă și cea prin introiecție – sunt exemple de *motivație controlată*, nocivă autodeterminării. În primul caz, controlul este *extern* individului, aplicat de ceilalți ; în cel de-al doilea caz, controlul funcționează din *interiorul* individului, prin autoaplicarea unor pedepse sau remunerări de natură afectivă.

Reglarea prin identificare presupune deja un grad relativ înalt de interiorizare. Comportamentele realizate prin identificare sunt puternic *valorizate* de către individ ca fiind *importante* și *relevante* pentru sine. De exemplu, elevul motivat astfel scrie compunerea pentru că înțelege și acceptă ca fiind important rolul ei formativ cu privire la îmbogățirea limbajului, formarea și organizarea gândirii sale, evoluția coerenței și logicii exprimării verbale. Desigur că e greu să anticipăm o astfel de raportare față de scrierea unei compuneri fără intervenția lămuritoare din partea cadrelor didactice sau a părinților, intervenție care să fie înțeleasă, acceptată și valorizată în mod corespunzător de către elev.

Ultima formă – *reglarea prin integrare* – presupune ca activitatea desfășurată să devină *o parte esențială a persoanei* și să se armonizeze cu alte elemente considerate definitorii pentru ea. În bună parte, reglarea prin integrare se aseamănă cu reglarea intrinsecă (ele sunt și contingente pe *continuumul autonomiei și interiorizării* ; vezi figura 9.2) : în ambele cazuri, persoana resimte libertatea alegerii și inițierii comportamentului, o participare volitivă neconstrânsă la realizarea lui, o implicare personală intensă. Dar distincția totuși rămâne : reglarea intrinsecă are ca fundament experiențial resimțirea interesului și plăcerii

doar de dragul activității (este noninstrumentală), în timp ce reglarea prin integrare presupune și reflectă valorizarea comportamentului, relevă un proces de selecție și urmărire a unor scopuri personale, de exprimare a sinelui (este instrumentală). De exemplu, atunci când elevul scrie compunerea, la cerere sau din proprie inițiativă, și urmărește prin aceasta un exercițiu de exprimare artistică menit să-i rafineze vocația de a scrie, vocație care-l definește, el se află la un nivel de autoreglare prin integrare. Dacă însă elevul scrie compunerea pentru că la un moment dat s-a simțit „prins” de activitatea în sine (deși poate totul a început ca o realizare a temei pentru acasă), resimte plăcerea modului în care ideile se împletesc într-un flux continuu, îmbrăcând haina cuvintelor cu ușurință, și i se pare că nu se poate opri din scris, atunci, cel mai probabil, reglarea motivațională este de tipul celei intrinsece.

Ultimele două forme de reglare a motivației extrinsece – reglarea prin identificare și reglarea prin integrare – reprezintă ipostaze ale *motivației autonome*. În ambele cazuri, individul se percepe drept inițiator al comportamentului său, se exprimă liber prin acțiunile sale, se autodetermină.

Cercetările realizate din perspectiva teoriei autodeterminării au confirmat de nenumărate ori faptul că interiorizarea motivației extrinsece se realizează mai rapid și mai profund (sub forma reglării prin identificare sau a reglării prin integrare) atunci când contextul social oferă suport pentru realizarea nevoilor psihologice fundamentale de autonomie, competență și relaționare. Dacă primele două nevoi sunt mai proeminente prezente în alimentarea și menținerea motivației intrinsece, satisfacerea nevoii de relaționare este considerată cel mai important catalizator pentru interiorizarea motivației extrinsece.

9.8. Stilul de motivare al profesorilor și părinților

Profesorii și părinții sunt partenerii relaționali permanenți ai elevilor, la școală și acasă. Modul în care ei organizează interacțiunea și comunicarea cu copiii influențează caracterul autonom sau controlat al motivației pentru învățare și, în final, rezultatele școlare. S-a constatat că putem distinge și chiar măsura *stilul motivațional (de motivare a copiilor)* pe care îl au profesorii și părinții. Acest stil reflectă modalitatea relativ stabilă pe care o manifestă o persoană (profesorul/părintele) atunci când încearcă să-i determine pe alții (pe elevi/copii) să inițieze un comportament sau să-l modifice. În funcție de impactul pe care îl are asupra motivației copiilor, se disting două stiluri motivaționale diametral opuse : *stilul care promovează controlul* și *stilul care promovează autonomia*. La ora actuală există zeci de studii în care cele două stiluri și efectele produse de ele au fost analizate prin diferite maniere empirice : autoraportări, aprecieri din partea elevilor și chiar manipulări experimentale.

9.8.1. Cum sunt și ce fac „controlorii”?

În opinia lui Johnmarshall Reeve (2010, pp. 15-28) există trei indicii după care ne putem da seama dacă cineva, de exemplu, un profesor, are un stil motivațional care promovează controlul, adică este un „controlor”. Primul indice constă în faptul că manifestă un fel de „blocare” în propria viziune, vede lucrurile doar din perspectiva sa, fără a ține cont de perspectiva elevilor. Al doilea indice este obișnuința de a interveni și întrerupe elevii în timp ce își expun gândurile, își manifestă emoțiile sau acționează. Ultimul indice

cardinal e legat de cel anterior : un „controlor” nu doar întrerupe elevul, ci îi prescrie cum ar trebui să gândească, ce ar trebui să simtă și ce fel de comportament ar fi cazul să realizeze. Mijloacele dominante prin care „controlorii” influențează elevii sunt *intruziunea* și *presiunea* : ei intervin frecvent în gândurile, trăirile și comportamentele elevilor și persistă, presându-i să adopte un anumit fel de gândire, să simtă lucrurile într-un anume fel și să aibă o anumită conduită prescrisă. Iată o listă a comportamentelor tipice pe care le manifestă „profesorii-controlori” (Reeve, 2010, pp. 15-28) :

- Folosesc cu precădere mijloace externe de motivare : oferă instrucțiuni, stabilesc termene-limită, aplică recompense și pedepse – totul cu o rigiditate mecanicistă pronunțată.
- Nu oferă explicații cu privire la cerințele educaționale formulate : nu le explică elevilor de ce ar trebui să facă o activitate, care este sensul și rațiunea ei.
- Folosesc un limbaj presant : adeseori îi auzi spunând „trebuie să” sau „nu trebuie să”.
- Manifestă nerăbdare când elevul răspunde la o materie : intervin pentru a grăbi producerea răspunsului, știrbind astfel ritmul natural de manifestare al elevului și răspunzând în locul lui.
- Reacționează la protestele elevilor într-o manieră autoritară : „gata cu comentariile, apucați-vă de lucru ! ” e genul de expresie pe care o poți auzi de la ei frecvent.
- Monopolizează materialele de studiu : nu au grijă ca ele să fie distribuite elevilor, pentru ca aceștia să poată descoperi singuri anumite aspecte relevante.

De ce și cum ajunge un profesor „controlor” ? Rațiunile pentru care un profesor adoptă un stil de relaționare ce favorizează motivația controlată la elevi au fost grupate în trei categorii, după „sursele de presiune” (Deci, Ryan, 2002, pp. 61-87). În primul rând, profesorul este supus unor „presiuni de sus”, exercitate de mediul instituțional și administrație cu privire la urgența unor reglări comportamentale și/sau obținerea unor indicatori ai performanței academice. O altă presiune vine „de jos”, chiar de la elevii sau copiii cu care profesorul lucrează. Cercetările au demonstrat că elevii neascultători sau rebeli evocă din partea profesorului manifestări care urmăresc să instituie controlul. De asemenea, s-a constatat că atunci când profesorul are la oră elevi neatenți sau lipsiți de interes pentru materia studiată (sau el crede că elevii sunt astfel!), tendința spre comportamente ce promovează controlul clasei este mai accentuată. Ultima sursă de presiune vine „din interior”, dinspre caracteristicile individuale ale persoanei : un grad înalt de rigiditate sau tendința de a fi autoritar se reflectă inevitabil și în relaționarea cu elevii.

În opinia lui Reeve (2010, pp. 15-28), este important ca înainte de a încerca să devii un „facilitator” al reglării motivaționale autonome să acorzi puțin timp încercării de a relaxa și diminua „controlorul” din tine.

9.8.2. Cum sunt și ce fac „facilitatorii”?

În multe privințe, stilul de motivare a autonomiei copiilor este opus celui care promovează reglarea controlată. Întrucât teoria autodeterminării este umanistă, cercetările au fost direcționate spre identificarea cât mai multor comportamente și atitudini ce promovează autonomia elevilor.

La modul general, profesorii care sunt buni „facilitatori” ai reglării autonome la elevi sunt abili în : a-i ajuta pe elevi să înceapă o activitate academică ; să mențină o anume activitate școlară și să interacționeze cât mai mult, util și relevant pentru a profita din plin de timpul și energia investite ; a-i încuraja pe elevi atunci când aceștia sunt confuzați, frustrați, nesiguri sau întâmpină dificultăți în activitățile școlare.

Iată o listă a comportamentelor tipice pe care le manifestă „profesorii-facilitatori” (Reeve *et al.* 2007, pp. 223-244 ; Reeve, Jang, 2006) :

- Ascultă cu răbdare și atenție : alocă suficient timp pentru a-i asculta pe elevi fără a-i întrerupe.
- Sunt interesați de ce vor sau de ce au nevoie elevii : îi întreabă frecvent care sunt preferințele și nevoile lor.
- Alocă timp suficient pentru lucrul independent : rezervă un timp pentru ca elevii să poată lucra singuri și în ritmul lor.
- Încurajează exprimarea elevilor : ascultă și cer opiniile elevilor cu privire la desfășurarea orelor.
- Facilitează accesul la materialele de studiu : organizează astfel clasa și derularea orelor încât elevii să aibă acces direct la resursele și materialele necesare.
- Explică „de ce ?” și „cum ?” : oferă în mod frecvent explicații cu privire la rațiunea din spatele unor activități, cu privire la anumite moduri de a acționa sau de a aborda problemele.
- Apreciază elevii oferindu-le feedback informațional : oferă în mod frecvent aprecieri pozitive și oneste cu privire la progresul real sau reușita elevilor.
- Încurajează elevii : în mod frecvent intervin spunând „încearcă, poți să faci asta”.
- Oferă sugestii : atunci când elevii se blochează, vin cu idei care să-i ajute pentru a merge mai departe și a depăși dificultățile de moment.
- Sunt sensibili la intervențiile elevilor : întotdeauna sunt foarte atenți la întrebările, sugestiile, comentariile sau recomandările lor.
- Sunt interesați de perspectiva elevilor : frecvent intervin cu afirmații care denotă empatia și încercarea de a înțelege sincer cum au gândit, ce au simțit sau de ce au acționat elevii într-un anumit fel.

Atitudinile și comportamentele enumerate mai sus sunt utile în calitate de modele acționale pentru orice cadru didactic sau părinte care-și propune să promoveze relații calde și eficiente cu elevii sau copiii, contribuind astfel în mod hotărâtor la reglarea lor motivațională autonomă și, pe cale de consecință, la calitatea vieții și succesului lor.

*

Aș vrea să închei acest capitol pe un ton mai personal, dar care are legătură directă cu motivația și autodeterminarea în școală. În adolescență și în anii de studenție, am avut un caiet („caietul gri”, pentru că așa era culoarea copertei sale) în care notam tot felul de idei, dar mai ales aforisme sau citate care mă impresionau. Unele dintre acele ziceri mi le amintesc cu vivacitate și acum. Finalizând acest capitol, mi-am adus aminte de un citat relevant, pe care-l reproduc din memorie, fără a mai fi sigur asupra autorului de la care l-am preluat : „Mult timp am reflectat asupra finalității ultime a educației și am ajuns treptat la concluzia că scopul nostru ca profesori este ca ea, educația, să înceteze, să nu mai fie necesară, la fel ca și noi ; aceasta se întâmplă inevitabil atunci când educația se transformă în autoeducație”. Într-adevăr, dacă reușim să favorizăm interiorizarea profundă a unor atitudini, comportamente, valori umane esențiale astfel încât ele să ajungă fundamente ale unei reglări motivaționale autonome, am transpune efortul nostru educativ din exterior într-o inițiativă personală care acționează din interiorul individului, ca o manifestare a autodeterminării sale. Important este ca, urmărind un astfel de deziderat, să nu uităm să le păstrăm elevilor tendința naturală și ludică pentru a învăța activ, această orientare intrinsecă cu care copiii se apropie de lume, de părinți, educatori și profesori !

Bibliografie

- Deci, E.L. (1971), „The effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, pp. 105-115.
- Deci, E.L. (1975), *Intrinsic Motivation*, Plenum, New York.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, Plenum, New York.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000), „The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior”, *Psychological Inquiry*, 11, pp. 227-268.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2002), „The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets”, in J. Aronson (ed.), *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*, Academic Press, San Diego, CA.
- Lepper, M.R., Greene, D. (eds.) (1978), *The Hidden Costs of Reward*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Lepper, M.R., Greene, D., Nisbett, R.E. (1973), „Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the «overjustification» hypothesis”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, pp. 129-137.
- Lepper, M.R., Sagotsky, G., Dafoe, J.L., Greene, D. (1982), „Consequences of superfluous social constraints: Effects on young children's of social inferences and subsequent intrinsic interest”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, pp. 51-65.
- Reeve, J. (2010), „How do I motivate others? The concept of motivating style”, in J.M.D. Gomez, E.G. Armas (ed.), *Motivacion y emocion: Investigaciones actuales*, Servicio de Publicaciones, Universidad de la Laguna.
- Reeve, J., Jang, H. (2006), „What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity”, *Journal of Educational Psychology*, 98, pp. 209-218.
- Reeve, J., Ryan, R.M., Deci, E.L., Jang, H. (2007), „Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective”, in D. Schunk, B. Zimmerman (eds.), *Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research, and Application*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000), „Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being”, *American Psychologist*, 55, pp. 68-78.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2009), „Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being”, in K.R. Wentzel, A. Wigfield (eds.), *Handbook on motivation at School*, Routledge, New York.
- Santrock, J.W. (2010), *Educational Psychology*, ed. a V-a, McGraw-Hill, N.Y.
- Slavin, R.E. (2006), *Educational Psychology: Theory and Practice*, ed. a VIII-a, Pearson Education, Inc., Boston, MA.
- Sternberg, R.J., Williams, W.M. (2010), *Educational Psychology*, ed. a II-a, Pearson/Merrill, Upper Saddle River, NJ.

Capitolul 10

Succesul și eșecul în educație

Liliana Stan

Manifestările umane dintotdeauna și de pretutindeni au fost asociate constant cu produsul emergent derulării acestora din punctul de vedere al valorii deținute și, prin intermediul ei, cu valoarea acțiunii înseși ; se susține larg faptul că nici o activitate umană nu a făcut excepție de la tendința arătată (Ralea, Hariton, 1962), chiar dacă acțiunile economice, politice, strategico-militare etc. dovedesc o vizibilitate mai mare și mai facilă față de altele. Atitudinea apreciativă umană/socioumană are un impact social cert, generează trăiri individuale și de grup complexe, posedă determinanți psihosociorelaționali structurante, iar psihologia socială evidențiază aspectele respective într-un demers specific.

10.1. Succesul și eșecul în activitatea umană

Valoarea (ca rezultat) și valorizarea (ca proces) a efectelor acțiunii umane (bunuri sau servicii, în general), a activității ca atare și a agenților ei implicați ca beneficiari sau creatori/producători se exprimă sintetic în două variabile cu circulație deosebită în ultimele decenii : succesul și insuccesul sau corelatele acestora : reușita, respectiv nereușita/eșecul. Succesul și insuccesul sunt reliefate în numeroase lucrări cu privire la activitatea economică din domeniul afacerilor, vânzărilor, marketingului (T. Stanley, F. Bettger, E. Graves, E. Bok, G. Clason, R. Collier, J. Collins, R. Conwell, S. Covey, H. Ford, B. Franklin, J.P. Getty etc.), politic, juridic, al comunicării, în general (R. Denny, P. Colwell, A. Brulé, A. Peace, N. Hill, W.C. Stone etc.), al relațiilor publice (G. David, L. Giblin), al stabilirii parteneriatelor (S. Steven, J. Starceвич, J. Whitmore), al exercitării rolurilor manageriale (M. Michael, K. Blanchard, S. Johnson), al celor implicate de poziția de lider (B. Tracy, W. Bennis, D.M. Dumitras), al exercitării rolurilor parentale specifice genului, al manifestării copilului, în general, a școlarului, în special (Adler, 1995 ; Bîrzea, 1982 ; Rădulescu, 1998 ; Stan, 2004). Așadar, succesul – ca și insuccesul – permite asocierea cu un registru foarte cuprinzător de situații, evenimente, aspecte etc. ale vieții umane (Butler-Bowdon, 2010), atât cu cele esențiale (de tipul carierei, al vieții întregi, al calității umane înseși), cât și cu cele neînsemnate (de exemplu, CV-ul de succes – H. Simon).

Aspectele structurante ale succesului și eșecului sunt supuse analizei din perspective teoretice multiple : științifice (psihologia, sociologia, pedagogia, asistența socială, științele comunicării etc.), filosofice, teologice. Interesul comprehensiv major este legat de decelarea sensurilor identitare ale celor două variabile, de identificarea contextelor determinative ale instituirii acestora și, mai cu seamă, se vizează configurarea condițiilor favorizante obținerii succesului, respectiv evitării eșecului – în temeiul rezolvării rezonabile a celorlalte două problematici. În măsura în care se consideră că eșecul reprezintă un element constitutiv, inevitabil al vieții tuturor oamenilor, se caută indicarea elementelor necesare, dezirabile pentru gestionarea constructivă a eșecului ; eșecurile pot conduce la succes, susțin convingător și credibil numeroase voci, cu condiția de a accepta eșecul ca pe o manifestare benefică existenței oricărui individ, de a-l transforma în sursă de cunoaștere de sine, de autocontrol, de autoschimbare, de devenire în sens autentic.

Deși toate elementele câmpului cunoașterii succesului și insuccesului se bucură de o analiză aprofundată, reținem în economia spațiului prezent una dintre accepțiile acordate succesului, în general, de către Timothy Gallwey (Butler-Bowdon, 2010, p. 10) : *a reuși înseamnă a depăși obstacolele pentru a-ți atinge un obiectiv, însă importanța realizării este numai atât cât valorează obiectivul atins*. Componentele invocate pun în chestiune, chiar fără apelul la terminologia unui domeniu anume, câteva dintre aspectele vizate analitic de psihologie/psihologie socială, pedagogie, filosofie : motivația acțiunii umane, obiectivele personale – ca factor motivator, eșecul – componentă motivațională, autocunoașterea și autocontrolul acțional/motivațional/relațional/emoțional etc., personalitatea și reușita, personalitatea și eșecul, sensul existenței și reușita personală, reușita și fericirea personală, succesul individual – existența socială, succesul grupal – existența socială etc.

Psihologia socială evidențiază natura și cauzele comportamentului persoanelor ce se confruntă cu starea de succes sau eșec în condițiile apartenenței lor la diferite structuri sociale (Radu *et al.*, 1994, p. 4).

10.2. Succesul și eșecul în activitatea educativă actuală

Activitatea educativă nu face excepție de la asocierea cu succesul și eșecul ; actele care determină formarea indivizilor sunt receptate prin prisma valorii lor pentru indivizi, pentru grupurile de apartenență ale primilor, ca și pentru societate ca întreg (societate națională sau transnațională/mondială) ; de asemenea, sunt invocate toate categoriile de agenți furnizori de efecte modelatoare – familia (mai cu seamă pentru cazul copiilor de vârstă mică, dar nu exclusiv), instituția școlară ca întreg sau cadrul didactic drept cel mai semnificativ element structural al instituției cu care interacționează educatul, societatea, mass-media. Dacă în anii '70 dezbaterile asupra școlii invocau mai mult eșecul, nereușita (Jigău, 1998, p. 4), în ultimele decenii se vehiculează insistent ideea succesului, a reușitei. Succesul, respectiv eșecul sunt asociate cu un ansamblu larg de elemente constitutive ale activității educative ; în ultimă instanță, cele două variabile sunt corelate cu întregul registru al componentelor structurale ale formării¹.

1. Acest fapt a determinat, de altfel, constituirea *pedagogiei succesului* ca ramură de sine stătătoare între diviziunile sistemului științelor educației (Negreț-Dobridor, 2005, p. 55). Oferind o deschidere teoretică de anvergură, pedagogia succesului studiază ansamblul tuturor ipostazelor reușitei în activitatea școlară : succesul elevului/reușita școlară, succesul cadrului didactic, succesul

Interesată de problematica *succesului elevilor* în contextul vieții grupale, ca și de *succesul grupurilor* de copii/elevi în relație cu entitățile individuale ce le structurează, psihologia socială școlară este provocată să analizeze întregul evantai al manifestărilor psihice personale sau grupale materializate în legătură cu multiplele ipostaze ale succesului, respectiv eșecului. Care sunt aceste ipostaze? Propunem mai jos o ordonare succintă a variantelor de constituire a succesului, respectiv a eșecului, folosind câteva criterii analitice aflate la îndemâna oricărui observator al vieții umane. Ipostazele menționate au relevanță totală pentru situația elevului, astfel încât ele devin operaționale și în analiza prezentă.

- Folosind ca reper analitic *numărul persoanelor* care au succes sau eșec, se deosebește succesul personal de cel al unui grup (al echipei) și de succesul societăților. Insuccesul este personal, al grupurilor sau al unor comunități largi.
- Raportarea la *intervalul temporal de derulare* dezvăluie succesul de mică durată („de moment”, „momentan”), succesul de durată mare, precum și succesul prelungit la nivelul unei etape de viață foarte mari; în anumite cazuri, succesul poate acoperi întreaga viață a unei persoane. Când succesul este temporar, este de presupus că absența sa consemnează existența unui eșec episodic.
- În funcție de *numărul domeniilor de activitate implicate*, se instituie succesul secvențial (ce afectează un domeniu singular de activitate), succesul multiplu (care presupune cel puțin două categorii acționale distincte) și succesul global (cu incidență în toate domeniile de manifestare care implică semnificativ persoana, cf. Popescu, 1995, p. 57). Cel din urmă, susține Crețu (1997, p. 54), constituie expresia „culmilor ontologice la scară individual-umană a ceea ce are mai valoros individul ca entitate hipercomplexă și unică, la un moment dat al parcursului său ontogenetic”. La rândul lui, eșecul se manifestă într-un domeniu, în mai multe domenii sau în totalitatea domeniilor de manifestare a individului. Criteriul domeniului de activitate este complementar cu cel referitor la specificitatea activității umane.
- Prin raportare la *specificul activității în care se materializează*, se inventariază succesul/eșecul familial și extrafamilial, al doilea context referindu-se cel mai des la sfera ocupațional-profesională. În ultimele decenii, se consideră că succesul carierei generează sau/și condiționează succesul social al individului. În ceea ce privește succesul profesional, el se regăsește, cum anticipam, în economie, politică, armată, cultură etc., dar și în educație. *În cazul în care acțiunile și influențele educative au loc în perimetrul școlii, se instituie succesul, respectiv eșecul în școală.* Fiecare variabilă poate fi atribuită elevilor, cadrelor didactice, instituției ca atare, precum și tuturor celorlalte elemente prin care se instituie activitatea de formare (conținuturi, metodologie/strategii, forme de organizare a activității didactice etc.). Când este vizat elevul, succesul acestuia apare ca succes școlar/reușită școlară, iar insuccesul ca insucces școlar/eșec școlar. Prin raportare la *natura achizițiilor elevului*, succesul poate fi de tip cognitiv și de tip necognitiv; la rândul lui, insuccesul este cognitiv și necognitiv.
- Având în vedere tipurile/genurile de manifestare umană prin care se definește identitar omul (comunicarea, inteligența, atenția, aptitudinile etc.), se pot invoca atât succesul manifestării lor, cât și eșecul corespunzător.
- Din punctul de vedere al *procesualității instituirii* variabilelor analizate, succesul potențial se diferențiază de cel realizat, ca și de reușita în constituire, în „facere”. Și insuccesul poate fi manifest ca atare, dar și în curs de constituire.

procesului de învățământ, al metodelor/strategiilor didactice, al școlii ca atare, al reformelor școlare etc., toate având în vedere, desigur, și problematica eșecului tuturor acestor componente.

- Din perspectiva *autenticității*, a valorii întruchipate de variabilele analizate, succesul adevărat se diferențiază de falsul succes (pseudosucces) sau de succesul aparent (Crețu, 1997, pp. 63-65), iar eșecul poate fi adevărat, dar poate fi și fals; în mod potențial, falsul succes conține sau indică un insucces¹.

Delimitările rezultate, după cum se poate vedea, se asimilează cu ușurință unor distincții prezente în mod curent în vocabularul activ al indivizilor; cu toate acestea, necesitatea precizării lor provine din nevoia de a conștientiza cât este de cuprinzător obiectul de investigație pe care îl vizează psihologia socială școlară, ca și din imperativul delimitării cât mai precise a acelui segment de realitate psihosocială. Acest ultim deziderat este cu atât mai important de vizat cu cât se constată fără echivoc realitatea ambiguităților cu care se confruntă limbajul psihologic și pedagogic atât al teoreticienilor, cât și al practicienilor. De pildă, în domeniul educației se consideră că succesul acțiunii educative reprezintă echivalentul succesului beneficiarului ei, că succesul educatorului se transferă asupra partenerului său sau că succesul elevului atrage reușita profesională a cadrului didactic. Mai mult, se crede deseori că succesul elevului la o disciplină școlară garantează, substituie sau certifică succesul lui la toate obiectele de învățământ, că succesul legat de nivelul pregătirii științifice a cadrului didactic este sinonim cu succesul pedagogic al acestuia, că includerea elevului sau a profesorului în activitatea unei instituții de succes înseamnă și producerea succesului ca atare al elevului sau/și al cadrului didactic etc. De asemenea, succesele obținute în perimetrul școlii (și certificate de aceasta) nu se confirmă întotdeauna după terminarea studiilor. Se cunosc numeroase cazuri de infirmare (Stoltz, 2000), ceea ce pune în discuție valoarea unui succes școlar care nu devine premisă pentru succesul socioprofesional postșcolar.

10.3. Succesul elevului. Formele eșecului școlar

Pentru nivelul elevului, succesul educațional este pus în discuție prin prisma tuturor manifestărilor exteriorizate în exercitarea – predilect în școală – a rolului deținut – ca succes școlar/reușită școlară și prin prisma rezultatelor obținute în învățarea cognitivă sau ca succes la învățătură. Deoarece învățarea constituie activitatea specifică fundamentală pe care o inițiază/generează și impulsionează școala (ca efect direct al materializării funcțiilor deținute), accentul cade pe succesul sau/și eșecul educatului în învățare. Învățarea se raportează la achizițiile de tip informațional-instrucțional din toate domeniile cunoașterii. Dat fiind faptul că rezultatele în învățarea de tip instrucțional sunt obținute fără excepție într-un *context relațional interpersonal*, cel din urmă este avut în vedere cu obligativitate alături și în completarea aspectului informațional-academic. Astfel, pe lângă *succesul și eșecul cognitiv*, se urmărește și se monitorizează *succesul și eșecul necognitiv*².

1. Nereprezentând un scop în sine al existenței umane, devine important ca în viața persoanelor să se dorească și să se realizeze succesul semnificativ, cel care conferă un sens existențial superior. În căutarea reușitei vieții nu trebuie să se piardă din vedere, atenționează Richard Denny (2003, p. 16), faptul că „nu are nici un rost să ai succes, dacă nu ești fericit”. La rândul său, Butler-Bowdon (2010, p. 10) sesiza că trebuie făcută deosebirea între „nevoia de a reuși de dragul victoriei și dorința de realizări durabile”, capabile să îmbogățească viața personală, dar și să afecteze pozitiv viața celorlalți oameni cu care se interacționează – începând cu familia și continuând cu comunitatea de apartenență, cel puțin.
2. Trebuie observat faptul că, deși activitatea didactică integrează numeroase obiective de ordin cognitiv, ele nu sunt singulare, ci se completează (într-un întreg coerent) cu cele afective și

Formele eșecului școlar. Situațiile dificile desemnate ca eșec în care se situează elevul pe traseul școlar parcurs pot fi manifestări episodice, conjunctural nemulțumitoare (cu semnificație de eșec temporar), dar și situații persistente, care devin din ce în ce mai grave (sau eșec persistent).

Pentru cazul eșecului cognitiv, considerând drept criteriu de diferențiere numărul de materii școlare afectate de eșec sau amplitudinea eșecului, acesta poate avea forma eșecului cognitiv limitat și a eșecului cognitiv generalizat. Stabilite prin prisma rezultatelor propriu-zise obținute la învățătură, eșecul școlar cognitiv poate avea următoarele forme: notele mici/calificativele inferioare, carențele în asimilarea conținuturilor, ritmurile inadecvate de realizare a unor sarcini/activități cu valoare de conținuturi, imposibilitatea depășirii anumitor praguri ale învățării, rămânerea în urmă la învățătură, corigența/nepromovarea examenelor, repetenția, mediocritatea elevilor cu posibilități, subrealizarea școlară, absenteismul, abandonul școlar. După cum se observă, notele mici/calificativele inferioare sunt acelea care consemnează formal prezența celorlalte ipostaze ale eșecului școlar cognitiv.

Eșecul școlar necognitiv. Insuccesul elevilor se poate institui și la nivelul tipurilor de relații stabilite cu colegii de clasă sau școală, între aceștia și profesori sau alte categorii de persoane care fac parte din categoria agenților educației formale. La rigoare, tipul de manifestări vizat poate avea sau nu legătură cu rezultatele la învățătură, dar din practica școlară se observă faptul că, în cele mai multe cazuri, elevii în situații de inadaptare la regimul vieții școlare nu obțin rezultate minime sau satisfăcătoare în procesul învățării. Eșecul cognitiv se asociază cu insuccesul necognitiv sau relațional, iar în numeroase situații, primul este chiar cauzat de cel de al doilea. Eșecul relațional – având forme foarte diferite – reprezintă abaterile de la regulile prevăzute în regulamentele școlare care-i privesc pe elevi. Dacă una dintre regulile prezenței elevului în școală se referă la obținerea de rezultate satisfăcătoare sau rezultate bune, atunci absența acestui tip de efecte – care echivalează cu eșecul cognitiv – poate fi receptată și ca eșec relațional. Insuccesul relațional se exprimă ca *inadaptare* a elevului la regimul de viață și activitate al instituției de învățământ, ca manifestări comportamentale cu caracter predelictual mai puțin grave sau manifestări anomice severe (pot avea repercusiuni de natură juridică). Dintre ele, literatura domeniului consemnează: minciuna, nesinceritatea/omisiunile în relatarea unor fapte, violența verbală, fizică/bruscarea colegilor sau/și a cadrelor didactice sau a altor persoane, gradul înalt de intensitate al răspunsului emoțional la o anumită situație, hipersensibilitatea, impolitețea accidentală (de tipul refuzului de a saluta) sau gravă (adresarea de injurii), copiatul, fumatul, fuga de la școală/de acasă, atitudinile nonconformiste periculoase/situarea în situații de criză/probleme disciplinare diferite (cf. Ceobanu, 2008, pp. 503-532), refuzul recunoașterii autorităților școlare, inconsecvența comportamentală, furtul/jaful/tâlghăria/spargerile/vandalismul școlar, vagabondajul, consumul de alcool/tutun/droguri/toxicomania în școală, prostituția, neșcolarizarea, exmatricularea, suicidul.

psihomotorii. Cu toate acestea, succesul școlar al educatului se raportează predilect la prima categorie de obiective. Dacă se neglijează celelalte aspecte ale manifestării elevului în școală, se comite, în fond, o falsificare a viziunii asupra succesului, ca și asupra eșecului.

10.4. Definirea succesului și eșecului școlar

Accepția de bază a succesului școlar (ca și a succesului, în general) este greu de indicat deoarece nici un autor nu se raportează la o „definiție” consacrată sau larg vehiculată. Dimpotrivă, cele mai multe analize conțin ideea *relativității* înțelesurilor variabilelor respective ; Missoum (2003, p. 7), de exemplu, precizează că, nefiind un sinonim pentru perfecțiune, reușita constituie „un concept fundamental relativ”, și nu unul absolut. De asemenea, variabilitatea și relativitatea noțiunii de eșec școlar sunt acceptate și avansate chiar în context internațional ; înalții funcționari europeni evocă formele diferite pe care le are insuccesul în unele țări (Danemarca, Marea Britanie, Franța, Grecia, Portugalia, Italia, Spania, Germania, Olanda, Luxemburg) (Agenția Națională Socrates, 1996, pp. 55-59). Așadar, conceptele „succes școlar” și „eșec școlar” sunt greu definibile, chiar imposibil de definit, susțin teoreticienii, din câteva motive relevante :

- a) Fiecare persoană acordă celor două variabile semnificații profund subiective rezultate din corelarea lor cu scopurile individuale și circumstanțiale proiectate.
- b) Îndeosebi când are loc raportarea la succesele pe termen scurt și mediu se configurează perisabilitatea reușitelor obținute. Dacă obiectivele pe termen lung presupun obiective intermediare, atunci succesele „mici” se depășesc, se împlinesc în succese „mari” și fac posibilă reușita ca o mișcare continuă, ca o dinamică „întreținută cu grijă de indivizii care i se consacră în totalitate” (Missoum, 2003, p. 8).
- c) În ultimele decenii, viziunea despre succes a fost falsificată de mass-media, segment care promovează cu insistență ca semne distinctive ale reușitei diferite bunuri materiale (mașini de lux, locuințe somptuoase, activități extravagante etc.) sau/și, în ultimă instanță, banii (Denny, 2003, pp. 11-12).

Alăturăm celor câteva aspecte și pe acela legat de asocierea frecventă a conceptelor vizate în analiza noastră cu terminologia oferită generos de științele economice pe direcția termenilor de specialitate ce numesc efectul cu o anumită valoare a activității umane ; în lista acestor termeni integrăm pentru succes, respectiv eșec : randamentul (absența randamentului), performanța – în accepție ontologică (orice rezultat) sau axiologică (cel mai bun rezultat ; absența performanței este echivalentă cu eșecul), eficiența/eficacitatea (ineficiența/ineficacitatea), progresul (regresul)/evoluția (involuția sau/și stagnarea), optimul (lipsa lui), calitatea (absența ei), realizarea (nerealizarea), îndeplinirea obiectivelor (neîndeplinirea lor), rentabilitatea (lipsa ei), productivitatea (absența ei), beneficiul, folosul, satisfacția (insatisfacția), achiziția, perfecționarea, maximizarea, competitivitatea etc.

Asumându-ne dificultățile demersului definirii conceptelor de succes și eșec școlar, reținem mai jos câteva dintre variantele explicative vehiculate în lucrările psihopedagogilor români în ordinea temporală a enunțării lor.

- T. Kulcsar (1978) consideră că succesul școlar presupune starea de concordanță stabilită între capacitățile și interesele celui care învață și exigențele școlare formulate și prezentate lui prin diferite metode instructiv-educative. Insuccesul școlar apare atunci când între cele două componente (capacități și exigențe) se constată o neconcordanță.
- Pentru Ioan Nicola (1994), definirea succesului și a insuccesului școlar se realizează luând în calcul, pe de o parte, rezultatele elevului (semnalate ca randament sau performanță), iar pe de altă parte, realitatea solicitărilor obiective la care este supus elevul. *Rezultatele obținute* de elevi se obiectivează în comportamentul verbal și

nonverbal ; pe baza detectării și înregistrării lor se poate identifica randamentul școlar, se indică performanțele activității școlare sau se evidențiază eficiența muncii elevilor. De altfel, Ioan Nicola (1994, pp. 345-347) sesizează faptul că interesul pentru succesul școlar se manifestă în contextul preocupărilor sociale din ce în ce mai accentuate legate de eficiența procesului de învățământ. *Solicitățile obiective* se referă la exigențele impuse elevului din exterior, sub forma cerințelor instructiv-educative prelucrate și ordonate de către cadrele didactice. Determinarea corectă a succesului, respectiv insuccesului școlar solicită distinct sau de sine stătător luarea în considerare a posibilităților interne ale elevului, întrucât, de exemplu, „un rezultat evaluat cu nota 7 se înscrie în limitele succesului pentru un elev cu posibilități mai reduse sau poate fi estimat ca insucces pentru un elev cu posibilități mari” (1994). În consecință, personalitatea elevului „conferă specificitate manifestărilor de succes sau insucces în activitatea de învățare” (1994, p. 346). Astfel, *succesul* exprimă adecvarea sau concordanța dintre nivelul dezvoltării psihofizice a educatului și solicitările obiective formulate pentru elev în cadrul procesului de învățământ, iar *insuccesul* (sau doar rămânerea în urmă la învățatură) constituie un indice al discordanței dintre cei doi poli.

- Mihaela Jigău (1998, p. 4) precizează că faptul pedagogic al eșecului școlar se instalează în cazul elevilor care au dificultăți în procesul învățării ; absența dificultăților în acest proces constituie un prim semn al succesului școlar potențial. În cadrul sistemelor moderne de învățământ (ale ultimelor trei-patru decenii), insuccesul este cu atât mai greu de acceptat cu cât se invocă mai pregnant ideea democratizării educației, mesajul egalității șanselor și imperativul rentabilizării maxime a activității sistemului de învățământ. Pe direcția incompatibilității menționate, pedagogia devine tot mai direct interesată să evidențieze modalitățile prin care orice intervenție formativă este în același timp o intervenție în slujba succesului, iar politicile educaționale și decidenții în domeniu invocă mai insistent aceeași variabilă cu intenția controlului ei.
- Mircea Ștefan (2006, p. 123) definește eșecul școlar (nu și succesul școlar) ca incapacitate a elevilor „de a face față cerințelor școlii, de a-și însuși competențele prevăzute de programele școlare, de a se adapta vieții școlare, de a răspunde probelor de evaluare”. Manifestarea elevului în școală este vizată, deci, în dublă dimensiune : în primul rând, se are în vedere dimensiunea legată de *însușirea de cunoștințe*, priceperi, deprinderi, capacități, competențe etc. în conformitate cu programele școlare și, în al doilea rând, se vizează *componenta relațională* centrată pe adaptarea elevului la mediul complex școlar, la agenții participanți la actul educativ. Aspectele menționate sunt însoțite uneori și de absentism sau de abandon școlar. Valorificând logica pedagogului citat, deducem că succesul elevului se instituie și se concretizează în probarea capacității de a înțelege și de a răspunde cerințelor școlare cel puțin la nivelul standardelor de promovabilitate.

10.5. Determinanții instituirii succesului și eșecului școlar

Cercetările de teren derulate peste tot în lume au scos la iveală contexte psihosocioculturale determinative ale succesului și eșecului școlar extrem de variate, astfel că elaborarea unui model explicativ singular se dovedește dificilă, aproape imposibilă și, la rigoare, inutilă din punct de vedere practic. Pentru cazurile eșecului manifest, se pune problema identificării cauzelor, cu scopul de a interveni asupra lor și de a face posibilă remedierea

situațiilor indezirabile respective. Ideal ar fi, însă, să se poată preîntâmpina cazurile de insucces, ceea ce face oportună indicarea *situațiilor de risc* ce favorizează apariția nereușitei școlare. Se acceptă ideea că – deoarece fiecare succes (ca și fiecare insucces) are o istorie care ține de potențialul psihic al persoanei și în măsură egală de istoria sa socială, *factorii inductori pentru cele două stări sunt factori psihologici și factori sociali/sociofamiliali*. Aceștia li se adaugă *factorii generați de ambianța educațională a instituției școlare*.

- *Factorii psihologici* sunt grupați în două categorii cuprinzătoare : *factori dependenți de procesele cognitive* și *factori independenți (relativ independenți)* de aceștia sau *noncognitivi*. În prima categorie sunt integrate procesele psihice cognitive superioare implicate nemijlocit în realizarea sarcinilor legate de învățare : gândirea/inteligența/inteligența școlară, memoria, imaginația, limbajul. Factorii cognitivi sunt desemnați de către psihologi și ca *factori intelectuali*, formulă care acoperă mai bine realitatea dacă ne raportăm (și) la specificul cunoașterii la vârstele mici (Cristea, 2004, p. 103). La preșcolar și școlarul mic, un rol semnificativ în învățare îl dețin procesele psihice empirice : senzația/percepția și reprezentarea. În categoria *factorilor noncognitivi* (sau nonintelectuali) ai succesului/insuccesului școlar se includ acele aspecte care se leagă de viața afectivă, de atitudinile și de caracteristicile voinței, personalității școlarului (Kulcsar, 1978, p. 53), mai exact, motivația, afectivitatea, voința și atitudinile manifestate de educat în cadrul procesului propriu-zis de învățare, și nu în ansamblul acțiunilor sale. Într-un tablou care integrează atât factori intelectuali, cât și nonintelectuali, Kulcsar (1978, pp. 86-128) explică faptul că eșecul școlar apare atunci când o persoană este caracterizată de imaturitate școlară, de inteligență școlară la limită, de instabilitate psihoafectivă sau/și tulburări psihoafective, instrumentale, comportamentale. Orice situație de insucces școlar poate fi generată de unul dintre aspectele arătate sau de un cumul al acestora. Rudică (1998, pp. 303-306) indică și caracterizează ca factori psihologici ai eșecului școlar pentru anumite cazuri deficiența mentală (nivelul redus al inteligenței individuale), autismul infantil și hiperexcitabilitatea – ca factori de origine endogenă.
- *Factorii sociali ai succesului și insuccesului școlar și cei legați de ambianța educațională a instituției de învățământ* rezultă relevant din conținutul unor concepții/viziuni despre educația formală : viziunea de tip input-output, procesuală, organizațională, evaluativă, experimentală și ecologică (Jigău, 1998, pp. 10-15). Viziunea de tip input-output se referă la un număr impresionant de elemente constitutive ale activității educative în școală pe direcția triadei familie-mediul școlar-elev, mai exact participarea la pregătirea proprie, iar perspectivele procesuală, organizațională, evaluativă, experimentală și ecologică accentuează anumite aspecte dintre cele arătate, și nu ansamblul lor structural-sistemic. Astfel, viziunea procesuală are în vedere predilect activitățile de predare-învățare-evaluare din perimetrul clasei, iar viziunea organizațională accentuează calitatea de organizație eficientă a instituției școlare în context social etc.¹.
- *Viziunea de tip input-output asupra învățământului* (Kiesling, Cain și Watts, Hanushek, Mayeske, Coleman etc.) facilitează inventarierea condițiilor sau resurselor care participă la desfășurarea activității elevului în sistemul de învățământ, mai exact în instituția școlară (receptată ca o „cutie neagră”), indiferent de caracterul direct sau indirect al

1. Paleta aspectelor ce influențează instituirea succesului și a insuccesului este suplimentar îmbogățită, lărgită de studiile care vizează excelența intelectuală. Ele pun în discuție componentele de finețe ale participării în procesul educativ a subiecților superior dotați.

influenței lor asupra educatului. Considerate „ieșiri” din sistem, succesul sau/și eșecul sunt condiționate de anumite „intrări”, de starea, de calitatea acestora. Cercetările care valorifică perspectiva descrisă pun în discuție caracteristicile următoarelor *categorii de variabile-intrări* prezente în școală: mediul familial, mediul școlar și participarea elevilor la procesul de instruire.

- *Variabilele mediului familial de proveniență a elevilor integrează*: rezidența (urban-rural), instruirea părinților, tipul familiei, mărimea/dimensiunea familiei, bunurile/echipamentele deținute (resursele materiale) sau statutul socioeconomic ca factor de bază (*background factor*), rata veniturilor, ocupația părinților și instruirea corespunzătoare, interesul părinților pentru educație, aspirația socioprofesională a acestora. Unele studii iau în calcul și componenta legată de *clasa socială* (superioară, medie, inferioară) căreia îi aparțin familiile elevilor. Apartenența la o clasă socială este stabilită prin raportarea la câteva criterii: nivelul instruirii (necesar pentru exercitarea unei profesii), nivelul veniturilor obținute, statutul ocupațiilor practicate la locul de muncă, în societate și pe o potențială scală a prestigiului social (Jigău, 1998, p. 10).
- *Variabilele mediului școlar se referă la*: bunurile/dotările și echipamentele școlare (dotarea sălilor de clasă, a sălilor de sport, bibliotecilor etc., numărul de cărți/elev, laboratoarele, atelierele, arhitectura școlii etc.), corpul profesoral (caracteristicile pregătirii, experienței și mobilității socioprofesionale, statutului sociofamilial de proveniență etc.), comunitatea elevilor/grupul și influențele lui (*peer group influences* – volumul, motivațiile colegilor, aspirațiile școlare și profesionale etc., nivelurile de organizare).
- *Variabilele legate de participarea elevilor la procesul de instruire vizează*: motivația, implicarea în activitățile școlare, relația cu profesorii, relația cu colegii (atitudinile, motivațiile, aspirațiile colegilor, în special cele legate de viitorul traseu școlar la care se raportează) etc.

Luarea în calcul a variabilelor care intră în sistemul de învățământ face posibilă evidențierea celor care *pot fi* responsabile de starea de succes sau de situația de eșec a unui individ sau a unui grup. Elementele inventariate nu indică prin ele însele motivele constituirii cazurilor de succes sau de nereușită, dar pot ghida căutarea lor. În funcție de *cine* realizează evaluarea calității de *cauză* a unora dintre aspectele inventariate (pentru situația succesului sau eșecului), subiectivitatea agentului uman poate fi mai mult sau mai puțin prezentă. Invocând valoarea epistemologică a teoriei atribuirii din psihologia socială, în special prin contribuțiile lui F. Heider și B. Weiner, Ștefan Boncu (2009, pp. 533-535) constata că, în general, cauzele invocate pentru a explica reușita sau eșecul sunt ordonabile prin raportare la două dimensiuni: în primul rând, intern (personal)-extern (situațional) și, în al doilea rând, stabil-instabil. Weiner a obținut astfel patru tipuri de *cauze posibile* al căror conținut efectiv este integrat denominativ în inventarierea structurată arătată mai sus; mai precis, este vorba despre o cauzalitate internă și stabilă (capacitatea), de o determinare internă și instabilă (efortul), de cauzalitatea externă și stabilă (dificultatea sarcinii) și de contextul determinativ extern și instabil (șansa).

Important este ca diagnosticarea să nu piardă din vedere nici unul dintre factorii implicați în configurarea stărilor vizate¹, deoarece realismul, corectitudinea stabilirii

1. O largă anchetă desfășurată în SUA în anii '60 de către Coleman (Jigău, 1998, pp. 8-9) evidențiază câteva concluzii interesante, valabile, bineînțelese, pentru acel cadru sociocultural. Variabilele

cauzelor inductoare de succes și eșec fundamentează măsurile oportune de intervenție. În cazurile de succes se intervine pentru conservarea, permanentizarea, perpetuarea lor, iar în situațiile de eșec acțiunea urmărește remedierea, controlul, stoparea lor, în măsura în care este posibil și în/pe direcții stabilite prin diagnosticare corectă¹.

Bibliografie

- Agencia Națională Socrates (1996), *Combaterea eșecului școlar : o provocare pentru construcția europeană*, Editura Alternative, București.
- Adler, A. (1995), *Psihologia școlarului greu educabil*, Editura IRI, București.
- Bîrzea, C. (1982), *La pedagogie du succes*, PUF, Paris.
- Boncu, Ș. (2008), „Perspective psihosociale în educație”, în C. Cucos (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ed. a II-a, Editura Polirom, Iași.
- Butler-Bowdon, T. (2010), *50 de cărți fundamentale despre succes*, Editura Meteor Press, București.
- Carnegie, D. (2000), *Secretele succesului. Cum să vă faceți prieteni și să deveniți influent*, Editura Curtea Veche, București.
- Ceobanu, C. (2008), „Managementul clasei de elevi”, în C. Cucos (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ed. a II-a, Editura Polirom, Iași.
- Colwell, P. (2003), *Cheia succesului. Drumul tău către reușită*, Editura Polirom, Iași.
- Covey, S. (1995), *Eficiența în 7 trepte. Un abecedar al înțelepciunii*, Editura All, București.
- Covey, S. (2013), *A treia cale*, Editura All Educational, București.
- Crețu, C. (1997), *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iași.
- Cristea, G. (2004), *Psihologia educației*, Editura CNI Coresi, București.
- Cucos, C. (coord.) (2008), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ed. a II-a, Editura Polirom, Iași.
- Denny, R. (2003), *Încrede-te în tine însuși. Descoperă-ți potențialul pentru succes și fericire*, Editura Polirom, Iași.
- Goleman, D. (2004), *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață*, Editura Allfa, București.
- Guilane-Nachez, E. (2003), *Șansa e de partea ta ! Metode și tehnici de autocunoaștere*, Editura Polirom, Iași.
- Jigău, M. (1998), *Factorii reușitei școlare*, Editura Grafoart, București.
- Kulcsar, T. (1978), *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Manz, Ch., (2003), *Puterea eșecului*, Editura Curtea Veche, București.
- Marti, R. (2002), *Cum să evităm eșecurile. Metode și tehnici psihoterapeutice*, Editura Polirom, Iași.
- Missoum, G. (2003), *Am reușit ! Strategii, tehnici și metode*, Editura Polirom, Iași.
- Negreș-Dobridor, I. (2005), *Didactica nova*, Editura Aramis, București.

direct responsabile de starea de reușită școlară a subiecților din ciclurile de învățământ de bază avuți în vedere erau legate de mediul familial, în special de nivelul înalt de instruire al părinților (totuși, la nivelurile superioare de învățământ, tinerii nu mai erau influențați semnificativ de acest aspect). Datele culese au reliefat și faptul că nivelul cheltuielilor alocate echipamentelor din dotarea instituțiilor de învățământ influențau în mult mai mică măsură rezultatele școlare față de caracteristicile corpului profesoral. De asemenea, reușita școlară a elevilor era influențată în măsură decisivă tocmai de variabilele structurale legate de activitatea acestora : nivelul înalt de aspirație, motivația puternică, atitudinea pozitivă față de școală, încrederea în școală etc.

1. Numeroși autori indică direcțiile posibile de intervenție în chiar titlurile lucrărilor pe care le semnează ; dacă ar fi să evidențiem câteva exemple din traduceri în limba română, sunt semnificative următoarele : calitatea relațiilor interpersonale (Carnegie, 2000 ; Colwell, 2003), înțelepciunea de viață (Covey, 1995, 2013), valorificarea inteligenței emoționale (Goleman, 2004), șansa/norocul (Guilane-Nachez, 2003), valorizarea stării de nereușită (Manz, 2003 ; Marti, 2002) etc.

- Nicola, I. (1994), *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Popescu, D. (1995), *Conducerea afacerilor*, Editura Scripta, București.
- Radu, I., Iluț, P., Matei, L. (1994), *Psihologie socială*, Editura Exe SRL, Cluj-Napoca.
- Ralea, M., Hariton, T. (1962), *Sociologia succesului*, Editura Științifică, București.
- Rădulescu, E. (1998), *Educația pentru succes*, Editura Oscar Print, București.
- Rudică, T. (1998), „Devierile comportamentale ale elevilor și combaterea lor. Eșecul la învățătură și combaterea lui”, în C. Cucuș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ed. a II-a, Editura Polirom, Iași.
- Stan, L. (2004), *Fundamente ale succesului educațional*, Editura Fundației AXIS, Iași.
- Stolz, G. (2000), *Eșec școlar. Risc de eșec social*, Editura Victor, București.
- Ștefan, M. (2006), *Lexicon pedagogic*, Editura Aramis, București.

Capitolul 11

Implicații ale percepțiilor privind eficiența personală în autoreglarea învățării la elevi

Versavia Curelaru

Cercetările din ultimele două decenii asupra motivației școlare indică o tendință de dominare a preocupărilor pentru studierea sinelui și a constructelor legate de acesta (Pajares, Schunk, 2002, pp. 3-25). Deși influența autocunoașterii și autoevaluării asupra comportamentului și funcționării umane este recunoscută și studiată de către psihologi de mai bine de un secol (începând cu William James, în 1890), adesea se întâmplă ca practicienii din domeniul educației să nu cunoască mecanismele prin care aceste variabile pot regla comportamentul și performanța școlară a elevului.

Până în anii '60, cele mai multe abordări ale rolului *concepțiilor despre sine* în determinarea comportamentului elevilor s-au limitat, în special, la studierea stimei de sine, a conceptului de sine general și a efectelor lor asupra unor variabile școlare. Măsurile de intervenție educațională la nivel individual sau de grup au vizat în special întărirea eului și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive. Însă caracterul prea general al constructelor măsurate a redus aplicabilitatea lor în practică. Era dificil pentru psihologi și educatori să explice care dintre componentele sinelui este responsabilă pentru o anumită performanță și să identifice apoi nivelul la care ar fi trebuit intervenit pentru a o schimba. Ineficiența practică a acestor abordări, de natură mai curând umanistă, a condus la diminuarea preocupărilor pentru cercetarea valorii motivaționale a sinelui și a dat câștig de cauză orientărilor behavioriste, care au dominat câteva decenii câmpul cercetării educaționale.

Începând cu anii '80, interesul pentru studierea rolului *concepțiilor despre sine* în reglarea comportamentului școlar a renăscut în contextul teoriilor cognitive, care leagă motivația de reprezentările mentale ale intențiilor, dorințelor, aspirațiilor și posibilităților individului. Cantor și colaboratorii săi (1986, p. 100) afirmă că „motivația nu locuiește în afara conceptului de sine, ci rezultă din cunoștințele stabile despre propria persoană”. Studierea relației dintre reprezentările mentale și acțiune oferă o perspectivă mai pragmatică pentru domeniul educațional, deoarece s-ar putea interveni la nivel cognitiv, pentru a ameliora reglarea comportamentală.

În acest studiu, ne propunem prezentarea unei orientări social-cognitive asupra autoreglării activității de învățare, considerată de promotorii săi ca având implicații importante pentru motivația și performanța în context școlar. În cadrul oferit de teoria social-cognitivă a lui Albert Bandura (1986), este accentuat rolul percepțiilor privind eficiența personală

(*perceived self-efficacy*)¹ în reglarea comportamentelor. Bandura acordă acestor percepții de sine un loc central în structura cauzală complexă, responsabilă de determinarea funcționării umane. În opinia sa, eficiența persoanei în acțiunile realizate nu depinde doar de prezența sau absența unor aptitudini, ci și de ceea ce crede că poate face cu aceste aptitudini în cele mai diverse situații (Bandura, 1997).

11.1. Personalitatea în contextul teoriei sociocognitive

Respingând concepțiile behavioriste radicale cu privire la învățarea umană și explicațiile biologiste ale funcționării individului, teoria învățării sociale (Bandura, 1977/1980), redenumită mai târziu de însuși autorul ei drept teoria sociocognitivă, aduce în discuție un element nou, și anume *implicarea conștientă a celui care învață în reglarea propriilor comportamente*. Prin schimbarea denumirii teoriei, Bandura accentuează rolul pe care îl joacă procesele cognitive în funcționarea și adaptarea psihologică a persoanei. Din perspectivă conexionistă, întărirea unui comportament se produce automat, pe baza efectelor sale și fără implicarea conștientă a subiectului. Însă omul este o ființă autoreflexivă care evaluează și interpretează consecințele propriului comportament, iar aceste procesări cognitive au efecte asupra patternurilor comportamentale ulterioare. Bandura susține că interpretările cognitive ale întăririlor primite au o influență mai importantă asupra comportamentului decât întăririle înseși.

Potrivit teoriei sociocognitive, ființa umană sau *persoana (P)* acționează asupra propriei motivații și acțiuni, în cadrul unui sistem de interacțiuni reciproce, împreună cu alți doi factori importanți: *mediul (M)* și *comportamentul (C)* (Bandura, 1982, pp. 3-39). Influența sinelui asupra propriului comportament nu poate fi înțeleasă decât în cadrul acestei triple determinări reciproce (figura 11.1). Deși teoriile psihologice contemporane au abandonat modelele de interacțiune unidirecțională în explicarea comportamentului în favoarea interacțiunii bidirecționale², Bandura (1982) consideră că nici noile modele nu surprind complexitatea determinismului. În cadrul modelului tridimensional propus de el, comportamentul nu este doar un produs al interacțiunii reciproce dintre persoană și mediu, ci și un determinant al acestora. Un comportament, odată produs, nu rămâne fără efecte asupra persoanei, asupra situației și asupra interacțiunii dintre cele două variabile.

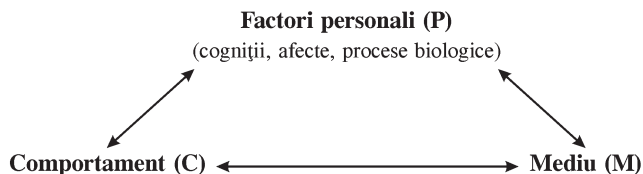


Figura 11.1. Modelul tridimensional al interacțiunii reciproce (după Bandura, 1982, p. 4)

1. Am tradus termenul *perceived self-efficacy* prin expresia „percepția eficienței personale” recurgând la principiul echivalențelor enunțiale (Iluț, 2001, p. 19).
2. Potrivit modelelor de interacțiune unidirecțională, comportamentul uman este determinat, exclusiv, fie de persoană (de exemplu, modelul organicist sau activ al dezvoltării), fie de factorii de mediu (de exemplu, modelul mecanicist sau reactiv al dezvoltării) – $[C = f(P, M)]$. Potrivit modelelor de interacțiune bidirecțională, comportamentul uman este rezultatul interacțiunii reciproce dintre persoană și factorii de mediu – $[C = f(P \leftrightarrow M)]$ (Bandura, 1982).

Perspectiva sociocognitivă asupra personalității și funcționării sale are meritul de a fi accentuat rolul individului în autodeterminare, fără a neglija influența factorilor situaționali. Prin capacitățile de care dispune (de simbolizare, anticipare, autorefecție și autoreglare), persoana poate acționa asupra factorilor de mediu pe care îi selectează și îi interpretează în vederea unei adaptări cât mai eficiente. La rândul lor, comportamentele și procesările cognitive despre sine și lume depind de informațiile și factorii de natură externă, care acționează în permanență asupra individului.

11.2. Teoria eficienței personale

În articolul „Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change” din 1977, Bandura atribuie conceptului de eficiență personală (*self-efficacy*)¹ rolul central în explicarea și predicția comportamentelor produse prin diverse metode terapeutice. Autorul susține că toate tehnicile psihologice de schimbare comportamentală acționează asupra nivelului de încredere în eficiența proprie, care, la rândul său, va influența *alegerea unei acțiuni, stabilirea scopului, efortul depus, perseverența* și, în final, *nivelul de realizare a scopului*.

Deși acest nou concept pare să se suprapună cu alte corelate ale sinelui (încrederea în sine, stima de sine, percepția capacității sau autocontrolul), definiția sa ne trimite la sensuri diferite. Percepția eficienței proprii se referă la „încrederea persoanei în capacitățile sale de a organiza și realiza cursul unei acțiuni necesare pentru gestionarea situațiilor viitoare” (Bandura, 1995, p. 2). Nu este vorba de un sentiment general de control personal sau de un cumul de abilități, ci mai curând de o capacitate generativă care acționează, în cadrul unei structuri cauzale complexe (aptitudini, expectanțe cu privire la rezultatele unei acțiuni, percepția valorii acțiunii), asupra gândirii, motivației, emoțiilor și comportamentelor (Bandura, 1997). Spre deosebire de stima de sine care este un sentiment global al valorii personale, percepția propriei eficiențe este legată de domenii specifice de activitate. Dacă în primul caz aprecierea globală a propriei persoane este mai curând o evaluare normativă realizată prin comparare socială, percepția eficienței personale sau autoeficacitatea se referă la evaluarea cognitivă a capacității proprii de a realiza cu succes o anumită activitate, prin raportare la un criteriu stabilit sau la un standard de performanță (Zimmerman, 1990 ; Zimmerman, Cleary, 2006).

Dintre toate cognițiile despre sine, cele referitoare la competențe și eficiență sunt considerate de autorul teoriei social-cognitive cele mai importante în motivarea pentru acțiune, deoarece ele leagă *expectanțele individului privind rezultatele de capacitatea sa de a exercita controlul personal* în obținerea lor (Bandura, 1977, 1997). De altfel, teoreticienii motivației încadrează teoria eficienței personale, alături de teoria controlului, teoria expectanță-valoare și teoria atribuirii cauzale, în paradigma sociocognitivă (Eccles, Wigfield, 2002). Din această perspectivă, motivația de a iniția și realiza un comportament are la bază reprezentările cognitive ale individului (expectanțele sale) cu privire la consecințele

1. Termenul *self-efficacy* a fost tradus în limba română prin mai multe expresii pe care le putem considera echivalente : „eficacitate de sine” (Iluț, 2001, p. 74), „autoeficiență” (Sălăvăstru, 2004, p. 78), „conștiința eficienței proprii” (Radu *et al.*, 1994, p. 24), „sentimentul propriei eficiențe” (Neculau, Boncu, 1998, p. 249) etc. În lucrarea de față, am utilizat termenul „percepție a eficienței proprii”, pentru a accentua natura cognitivă a autoevaluărilor pe care le presupune constructul propus de Bandura, dar și alți termeni care ar putea fi considerați sinonimi (de exemplu, autoeficacitatea). În limba engleză, sunt utilizați, de asemenea, termeni sinonimi : *self-efficacy beliefs*, *efficacy beliefs*, *efficacy expectancy*.

acțiunii. Există două categorii de expectanțe implicate în motivarea comportamentului. Pe de o parte, acționează *expectanțele privind rezultatele acțiunii* (convingerea persoanei că o acțiune va conduce la un anumit rezultat), iar pe de altă parte, acționează *expectanțele privind eficiența personală*, adică încrederea individului în capacitatea sa de a realiza acțiunea care să conducă la rezultatul dorit (Bandura, 1997). De exemplu, un elev poate fi convins de faptul că efortul intens conduce la obținerea unei note bune la o disciplină, dar să nu aibă încredere în capacitatea sa de a depune acel efort. Prezentăm mai jos nivelurile la care acționează cele două tipuri de expectanțe în influențarea rezultatelor acțiunii (figura 11.2).

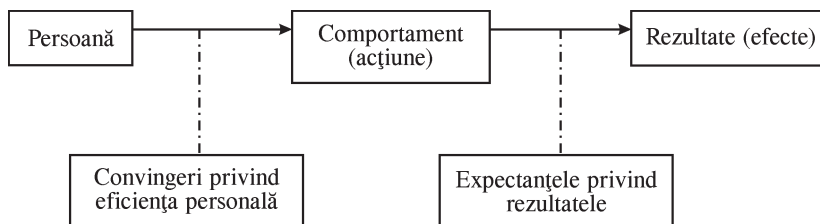


Figura 11.2. Relația dintre percepția eficienței personale și expectanțele privind rezultatele (după Bandura, 1997, p. 22)

Tratarea diferențiată a celor două tipuri de expectanțe permite estimarea lor separată. Se poate ca nivelul așteptărilor cu privire la rezultate să fie ridicat, dar încrederea în capacitatea proprie să fie redusă, și invers. Educatorii ar putea prezice comportamentele și stările emoționale ale elevilor în anumite situații sau domenii de activitate școlară dacă ar cunoaște aceste expectanțe. Astfel, dacă încrederea în eficiența personală este puternică și expectanțele cu privire la rezultatele unei activități școlare sunt pozitive, este foarte probabil să înregistrăm următoarele efecte comportamentale și afective: angajare productivă în activitate, creșterea aspirațiilor, satisfacție personală. Dacă încrederea în eficiența personală este puternică, dar expectanțele privind rezultatele sunt reduse, elevul poate protesta la adresa activității, se poate declara nemulțumit și dori schimbarea acesteia. Dacă încrederea în eficiența personală este redusă, iar expectanțele privind rezultatele sunt mari, elevul poate avea sentimente de descurajare și lipsă de valoare personală. Dacă ambele tipuri de expectanțe sunt negative, se pot instala stările de resemnare și apatie (exemplu adaptat după Bandura, 1997).

11.3. Impactul teoriei eficienței personale în domeniul educațional

Deși teoria eficienței personale a fost aplicată inițial în psihoterapie, pentru explicarea schimbărilor comportamentale la persoanele fobice, ea a devenit operațională și pentru cercetările care vizau dezvoltarea competențelor cognitive sau a altor capacități responsabile de obținerea performanței în mediul școlar. Interesul cercetătorilor din domeniul educației pentru studierea percepțiilor eficienței la elevi este explicabil dacă avem în vedere că principalul scop al școlii este dezvoltarea competențelor. Cercetarea acestui construct în domeniul educațional s-a orientat spre următoarele direcții :

- dezvoltarea percepțiilor eficienței personale la elevi ;

- construirea instrumentelor de măsurare a constructului de *eficiență personală percepută (autoeficacitate)* ;
- efectele eficienței personale percepute asupra dezvoltării competențelor cognitive ale elevilor ;
- dezvoltarea unui model de autoreglare a învățării școlare ;
- practicile educaționale care ar putea crește nivelul și tăria încrederii în eficiența proprie.

11.3.1. Structura multidimensională a eficienței personale a elevilor

Pentru a explica puterea predictivă și motivațională a percepțiilor privind eficiența, sunt necesare câteva clarificări legate de modul în care acestea pot fi evaluate și de nivelul lor de generalitate. Eficiența personală este măsurată pentru domenii specifice de comportament și chiar pentru sarcini specifice, deoarece este puțin probabil ca un individ să poată realiza o estimare corectă a capacității sale de a organiza și realiza cu succes activități în general. Atunci când suntem puși să apreciem cât de siguri suntem de eficiența noastră, trebuie să ne raportăm la un anumit domeniu. Chiar dacă se poate face o estimare a eficienței percepute, în general, aceasta nu este relevantă pentru explicarea comportamentelor specifice. Cercetările au arătat că puterea predictivă a percepțiilor privind eficiența proprie este cu atât mai mare cu cât ele sunt asociate unor domenii cu grad mai mic de generalitate (Pajares, 1996).

Pornind de la asumptia fundamentată teoretic și metodologic că percepția eficienței personale este un construct multidimensional (Bandura, 1977, 1997, 2006), au fost construite și validate instrumente de măsurare a acestuia pentru cele mai variate domenii ale funcționării umane. În 1990, Bandura a construit o scală de măsurare a eficienței personale la elevi pentru nouă domenii – *Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy* (MSPSE). Acest instrument a fost preluat și adaptat în nenumărate cercetări care au avut ca scop studierea relației dintre eficiența personală și adaptarea elevilor în mediul școlar (aspirațiile școlare și performanța, sentimentele de lipsă de valoare și depresia sau alegerea carierei) (Bandura *et al.*, 1996 ; Bandura *et al.*, 2001, Choi *et al.*, 2001). Au fost măsurate percepțiile elevilor privind eficiența în următoarele domenii : *realizarea școlară, reglarea învățării, organizarea de activități extrașcolare, rezistența la influențele negative ale colegilor, activitățile sociale, comunicarea asertivă, autoafirmarea, căutarea ajutorului și capacitatea de a răspunde așteptărilor celorlalți (părinți, profesori, prieteni)*. Restructurarea instrumentului inițial prin analiză factorială a condus la identificarea a trei factori, corespunzători percepțiilor elevilor privind eficiența lor în trei mari domenii. Redăm mai jos câteva exemple de itemi care operaționalizează eficiența personală a elevilor, extrase din MSPSE (Choi *et al.*, 2001) :

- *Percepția eficienței școlare (la diverse discipline)*
 - „Cât de bine reușești să înveți, în general, la matematică ? ”
 - „Cât de bine reușești să înveți la geografie ? ”
- *Percepția eficienței în autoreglarea învățării (organizarea eficientă a activităților de învățare)*
 - „Cât de bine reușești să termini lecțiile la timp ? ”
 - „Cât de bine reușești să înveți atunci când ai avea altceva mai interesant de făcut ? ”
 - „Cât de bine poți să-ți planifici lecțiile pe care le ai de făcut ? ”
- *Percepția eficienței sociale (în relaționare, căutarea ajutorului celorlalți, cooperare)*
 - „Cât de bine reușești să porți conversații cu ceilalți ? ”
 - „Cât de bine reușești să-ți faci prieteni ? ”

Caracterul multidimensional al percepției eficienței personale are și o importantă valoare practică în intervențiile educative. De exemplu, identificarea unui nivel scăzut al percepției eficienței personale pentru un domeniu școlar nu indică obligatoriu o stimă de sine negativă și nici nu necesită intervenții care să țină seama de întărirea eului, în ansamblul său. Uneori, simpla observare de către elev a progresului înregistrat în timpul programelor instructive, însoțită de strategii metacognitive, crește nivelul eficienței proprii. Dacă mai intervin și alte surse pozitive de informare, elevul poate să dezvolte progresiv încrederea în eficiența sa pentru o anumită categorie de activități școlare.

11.3.2. Implicații ale percepțiilor eficienței personale în dezvoltarea competențelor cognitive ale elevilor

Cercetătorii care au studiat percepțiile elevilor privitoare la eficiența personală au pus în evidență, în general, relația lor cu performanțele obținute la diverse discipline școlare. Efectele acestor percepții de sine au fost investigate în cadrul teoretic al motivației de realizare școlară, care include și alte variabile personale și situaționale responsabile în determinarea performanței și adaptării elevilor (Schunk, 1991 ; Pajares, 1996). Scopurile și obiectivele, procesarea cognitivă a informației, feedbackul și recompensele, interesele intrinsece și atribuiri cauzale ale performanței sunt constructe motivaționale care acționează împreună cu percepția propriei eficiențe.

Vom face în cele ce urmează o scurtă trecere în revistă a cercetărilor care studiază efectul eficienței personale conjugat cu cel al altor două variabile, importante în dezvoltarea competențelor de autoreglare a învățării la elevi: *obiectivele* și *feedbackul*. Ne oprim doar la aceste variabile, deoarece ele sunt prezente frecvent și în practicile educative ale profesorilor, iar cunoașterea importanței și a modului prin care ele influențează realizarea școlară poate conduce la ameliorarea procesului de predare-învățare.

Schunk și colaboratorii săi au realizat o serie de cercetări care au analizat rolul eficienței personale în dezvoltarea unor competențe cognitive școlare : matematică, de scriere și de citire (Schunk, 1984, 1985, 1989, 1996 ; Bandura, Schunk, 1981 ; Schunk, Gunn, 1986 ; Schunk, Rice, 1993). Pentru a explica relația de interdependență reciprocă dintre această variabilă și performanța școlară, în contextul mai larg al teoriei sociocognitive, au fost luate în studiu și variabilele motivaționale menționate mai sus. În toate cercetările a fost utilizat același tip de design longitudinal, care a cuprins următoarele etape : pretest, etapa experimentală și posttest. Etapa experimentală a constat într-un program de intervenție instructivă care a avut ca scop exersarea, în anumite condiții, a unei competențe cognitive școlare. Subiecții erau elevi în clasele elementare care prezentau deficiențe la nivelul competențelor pentru matematică, citire și scriere. Au fost măsurați succesiv nivelul eficienței personale pentru un anumit tip de sarcină școlară (în faza de pretest, în cea de posttest sau pe parcursul intervenției), nivelul performanței la acel tip de sarcină (la pretest și posttest), dar și alți factori responsabili de realizarea școlară, cum ar fi perseverența în sarcină, interesul intrinsec etc. Pentru măsurarea eficienței personale percepute, elevii trebuiau să estimeze pe o scală cu zece trepte, de la 10 la 100¹, cât de

1. 10 înseamnă că elevii sunt absolut nesiguri în privința capacității lor de a rezolva corect un item, iar 100 înseamnă că elevii sunt absolut siguri că vor reuși să rezolve un item, valorile intermediare reprezentând estimări medii ale gradului de încredere în eficiența lor pentru rezolvarea unui item al sarcinii.

siguri sunt că pot rezolva fiecare item al unei sarcini de matematică, de citire sau de scriere. Competența elevului era apreciată pe baza performanței obținute la sarcini similare cu cele pentru care s-a apreciat nivelul eficienței personale. Programul de intervenție instructivă la care au fost supuși elevii era de scurtă durată, organizat în general pe mai multe ședințe (de exemplu, între două și șapte ședințe derulate în zile succesive) și urmarea dezvoltarea competențelor școlare prin mijloace autoreglatorii: *propunerea de scopuri, monitorizarea progreselor, autoevaluarea și alte strategii metacognitive*. În fiecare ședință, elevii aveau la dispoziție un set de probleme de matematică, citire sau scriere pe care trebuiau să le rezolve într-un anumit timp, după ce primiseră explicații privind strategiile corecte de rezolvare. La sfârșitul programului, elevii erau testați pentru a se măsura nivelul performanței, utilizându-se sarcini similare celor rezolvate în timpul etapei experimentale. În timpul programului instructiv, în funcție de scopurile fiecărei cercetări, au fost introduse manipulările experimentale ale variabilelor motivaționale enumerate mai sus (obiectivele, feedbackul sau recompensele) pentru a studia interacțiunea lor cu percepțiile eficienței pentru sarcină. Rezultatele grupurilor experimentale au fost comparate cu cele ale unor grupuri de control.

11.3.2.1. Rolul obiectivelor în medierea influenței eficienței personale percepute

Rolul scopurilor și al obiectivelor în activitatea școlară a fost studiat în psihologia educațională în cadrul mai multor cercetări care au explorat motivația de realizare. Au fost evidențiate efectele *obiectivelor de performanță*, în raport cu cele *de învățare*, ale *obiectivelor centrate pe sine*, în comparație cu cele *centrate pe realizarea sarcinii*, sau ale *obiectivelor de angajare în sarcină*, în opoziție cu cele *de evitare a sarcinii* (Elliot, 1999). Toți cercetătorii susțin ideea că obiectivele creează un cadru care îi permite elevului autoevaluarea și reglarea activităților de realizare. Stabilirea scopurilor sau a obiectivelor este rezultatul unor procese de comparare a performanțelor anterioare cu standardele personale și reprezintă o sursă cognitivă de automotivare.

Bandura și Schunk (1981) au studiat modul în care stabilirea de obiective pe termen scurt influențează dezvoltarea competențelor și a percepțiilor privind eficiența proprie. Respectând designul de cercetare descris anterior, ei au realizat un studiu pe 40 de elevi din clasele elementare, care aveau deficiențe grave în învățarea operației de scădere și manifestau lipsă de interes pentru sarcinile de aritmetică. În pretest a fost măsurată încrederea elevilor în capacitatea lor de a rezolva 25 de perechi de exerciții de dificultăți diferite. Elevilor li se arăta timp de două secunde câte un cartonaș cu o pereche de exerciții și ei trebuiau să aprecieze cât de siguri sunt că le pot rezolva corect. Scorul mediu al celor 25 de evaluări reprezenta nivelul de încredere al elevilor în capacitatea lor de a rezolva exerciții de scădere. Se măsura apoi performanța elevilor la 25 de sarcini similare cu cele pentru care s-a evaluat nivelul eficienței proprii. În etapa experimentală, elevii au fost repartizați în patru grupuri (trei experimentale și unul de control). Cei din grupurile experimentale urmau un program instructiv în șapte ședințe (șapte zile consecutive), câte 30 de minute pe zi. Ei primeau de la început șapte seturi de exerciții de scădere a câte șase pagini fiecare. Pe prima pagină a fiecărui set se găseau explicații cu privire la modul de rezolvare și exemple de exerciții rezolvate. Elevilor li se cerea să rezolve în ritm propriu exercițiile și, în funcție de condiția în care erau repartizați, primeau consemne diferite :

- în prima condiție, subiecților li se spunea să-și propună să realizeze cel puțin șase pagini în fiecare ședință – *obiectiv pe termen scurt* ;

- în a doua condiție, li se spunea că trebuie să termine cele 42 de pagini la sfârșitul celor șapte ședințe – *obiectiv îndepărtat* ;
- în a treia condiție, nu li se sugera *nici un obiectiv* ;
- în condiția de control, elevii *nu au urmat un program instructiv*.

A doua zi după încheierea intervenției, elevii au primit un nou test, cu probe paralele de scădere, și după aceea li s-a măsurat din nou nivelul de încredere în eficiența de a rezolva exerciții de scădere. Rezultatele arată că, indiferent de condițiile experimentale, programul instructiv conduce la o creștere a performanței și a nivelului eficienței personale (ceea ce nu se întâmplă, evident, în condiția de control). Însă creșterea este diferită, în funcție de cele trei condiții experimentale. Cei care au avut obiective pe termen scurt au înregistrat o creștere mai mare decât celelalte două grupuri, iar între cei care au avut un obiectiv îndepărtat și cei care nu au avut nici un obiectiv propus nu s-au înregistrat diferențe. Și în cazul percepțiilor privind eficiența personală apar diferențe între grupuri. Astfel, grupul cu un obiectiv apropiat are nivelul eficienței mai ridicat decât toate celelalte grupuri. Grupul cu obiectiv îndepărtat diferă de cel de control, dar nu și de cel care nu a avut stabilit nici un obiectiv.

În concluzie, stabilirea de obiective proxime influențează competența și încrederea în eficiența personală. Obiectivele îndepărtate nu au avut un astfel de impact asupra dezvoltării competenței, deoarece ele nu au activat prescripții comportamentale imediate. Stabilirea unor obiective pe termen scurt crește acuratețea cunoașterii propriilor capacități prin posibilitatea monitorizării progreselor. Pentru a studia efectele pe care le are performanța asupra percepției eficienței, aceasta din urmă a fost măsurată imediat după terminarea intervenției, atât înainte de testul postintervenție, cât și după acesta. Elevii din grupul cu obiectiv îndepărtat au înregistrat o creștere a eficienței personale percepute, ca efect al intervenției instructive, dar nu și ca urmare a creșterii performanței la testul de după intervenție. Putem astfel afirma că performanța obținută într-o sarcină nu determină direct nivelul de încredere în eficiența proprie, ci prin intermediul inferențelor pe care persoana le realizează cu privire la cauzele acesteia. Nivelul autoeficienței depinde de ponderea pe care subiectul o acordă factorilor personali sau celor situaționali în dezvoltarea unei competențe și în obținerea performanței (Bandura, 1977/1980).

Într-un studiu asemănător ca design metodologic cu cel descris mai sus, Schunk (1985) a evidențiat importanța participării active a elevilor la stabilirea obiectivelor pentru creșterea încrederii în capacitățile proprii și a motivației pentru învățare. Rezultatele cercetării sale au relevat diferențe semnificative privind nivelul percepției eficienței personale între cele trei situații induse : *situația în care elevii și-au ales singuri un obiectiv*, *situația în care profesorul a fost cel care a stabilit obiectivul* și *situația în care nu a existat nici un obiectiv stabilit dinainte*. Elevii care au stabilit singuri numărul de exerciții pe care le vor rezolva până la sfârșitul unei ședințe de instrucție au înregistrat la sfârșitul intervenției o creștere mai mare a încrederii în eficiența lor pentru aritmetică, prin comparație cu cei care au avut un obiectiv prestabilit sau cu cei care nu au avut nici un obiectiv explicit pe termen scurt. Efectele obiectivelor proxime asupra eficienței personale și asupra competenței cresc și mai mult atunci când elevilor li se spune că vor primi o recompensă în raport cu performanța obținută. Astfel, datoria de a îndeplini obiectivul este întărită de recompensă (Schunk, 1984).

Schunk (2003) susține că obiectivele nu contribuie prin ele însele la creșterea motivației, ci prin standardele de performanță pe care le conțin. După cum au demonstrat și

cercetările descrise, *obiectivele specifice, explicite și apropiate* au o eficiență mai mare în reglarea comportamentului decât cele *generale, implicite și pe termen lung*. Acest lucru poate fi explicat prin faptul că prima categorie de obiective presupune activarea unor reprezentări cognitive clare, care conduc la mobilizarea și organizarea eficientă a capacităților de care dispune individul. De exemplu, dacă un elev își propune ca obiectiv să ia nota 10 la lucrarea de control programată pentru a doua zi la istorie, se va motiva mai bine decât dacă își propune să devină un elev bun la istorie. Cel de-al doilea obiectiv este vag, general, îndepărtat și nu conduce la angajarea imediată în acțiune. Nu înseamnă că elevul nu trebuie să-și propună și obiective pe termen lung, însă întotdeauna obiectivelor generale trebuie să li se subordoneze obiective mai specifice care să permită legarea reprezentărilor mentale de acțiune. Cât de bun își propune elevul să devină? În cât timp va deveni mai bun? Ce trebuie să facă pentru a deveni un elev bun? Iată câteva întrebări care pot conduce spre selectarea unor obiective mai apropiate și mai specifice.

Relația dintre obiectivele generale și cele specifice și modul în care intervin ele în autoreglare pot fi clarificate mai bine dacă avem în vedere conceptul de *sarcini ale vieții (life tasks)*, propus de Cantor și colaboratorii săi (1986). Acesta desemnează reprezentările cognitive ale individului cu privire la principalele scopuri care ar trebui îndeplinite în anumite perioade ale vieții. De exemplu, în copilărie predomină sarcinile școlare, în adolescență predomină sarcinile școlare și cele sociale, la vârsta adultă tânără predomină sarcinile profesionale și familiale etc. Aceste scopuri reprezintă direcții generale care orientează individul, dând semnificație obiectivelor și activităților curente. Însă pentru autoreglarea comportamentului, obiectivele specifice sunt cele care permit autoevaluarea corectă, monitorizarea progreselor și întărirea sentimentului de eficiență. Există o dependență ierarhică a obiectivelor, astfel că îndeplinirea unui obiectiv de nivel mic de generalitate contribuie la îndeplinirea altuia de nivel superior (Sava, 2003).

11.3.2.2. Rolul feedbackului în dezvoltarea încrederii în eficiența personală

Persuasiunea este considerată de Bandura (1997) una dintre cele patru surse de informare a individului cu privire la eficiența sa, alături de experiențele anterioare proprii de succes și eșec, observarea acțiunilor celorlalți și stările sale emoționale. Realizată sub forma feedbackului verbal, persuasiunea singură nu conduce la creșterea stabilă a nivelului percepției cu privire la capacități, dar reprezintă un factor important atunci când evaluarea se bazează pe rezultate obiective și pe evidențierea progreselor. Potrivit autorului menționat, mecanismele prin care acționează persuasiunea sunt de natură cognitivă, motivațională și afectivă, iar informația primită trebuie să producă efecte benefice la toate cele trei niveluri. De exemplu, o laudă care vine de la o persoană semnificativă poate avea un impact pozitiv la nivel afectiv, dar dacă ea nu se întemeiază pe realitate, nu va putea fi acceptată și la nivel cognitiv. De asemenea, unele mesaje pot avea efecte negative la nivel afectiv și de aceea, chiar dacă sunt corecte din punct de vedere cognitiv, vor fi respinse de elevi. În școală se întâmplă adesea ca elevul să greșească, și atunci profesorul este tentat să ofere feedback negativ, pentru a fi credibil și corect în evaluarea sa. Efectul acestui feedback la nivel afectiv și motivațional ar putea fi modelat de profesor prin propunerea de modalități de corectare a situației și evidențierea aspectelor pozitive pe baza cărora elevul ar putea progresa. Educatorii pot crea situații de învățare care să permită cât mai frecvent feedbackul pozitiv realist, întrucât există mereu posibilități de a evidenția progresele.

Competențele nu reprezintă un dat, ci se dezvoltă treptat prin exercițiu și prin confruntarea cu sarcini provocatoare, a căror dificultate trebuie crescută progresiv. Dacă în momentul întâmpinării unor obstacole în realizarea sarcinilor școlare elevul este încurajat să persevereze și ajutat să găsească strategii corespunzătoare, progresul înregistrat va avea influență asupra încrederii în capacitățile proprii. Dobândirea unei competențe la un anumit nivel presupune o evoluție a acesteia spre un anumit standard. Pentru a evita feedbackul negativ atunci când performanța obținută nu este încă cea scontată, se poate pune accentul pe progresul realizat în comparație cu punctul de pornire, evidențiind pașii care mai trebuie parcurși până la scopul ultim. De exemplu, un elev care achiziționează competențe de scriere poate primi un feedback care să evidențieze faptul că la acel moment este capabil să scrie cu mult mai puține greșeli decât în urmă cu două săptămâni și că ar mai avea de lucrat doar la câteva litere. Modul în care este structurat feedbackul de evaluare are efecte importante asupra percepției eficienței personale. Feedbackul care insistă asupra eșecului aduce un blam social persoanei și nu îi oferă informații cu privire la modul în care poate să progreseze. În plus, s-a constatat că persuadarea negativă este mai puternică decât cea pozitivă, adică este mai greu să întărești încrederea în sine prin mijloace de persuasiune decât să o slăbești (Bandura, 1997).

Efectele feedbackului asupra percepțiilor eficienței proprii au fost demonstrate experimental. Schunk și Rice (1993) au arătat că oferirea periodică de feedback cu privire la valoarea strategiei utilizate de elevi pentru îmbunătățirea competenței de citire conduce la creșterea nivelului de încredere în eficiența proprie. Astfel, persuadarea elevilor că progresul și rezultatele lor se datorează capacității crește mai mult sentimentul eficienței decât informația că succesul lor a fost determinat de efort. De asemenea, convingerea elevului că datorită efortului depus și strategiilor utilizate a reușit să-și dezvolte competența contribuie la întărirea eficienței personale. Deși relația dintre dezvoltarea unei competențe și cristalizarea sentimentului propriei eficiențe este de cauzalitate bidirecțională, Bandura susține primatul cauzal al celei din urmă. Până la vârsta de 8 ani, când copiii devin capabili să-și evalueze obiectiv competențele pentru varii domenii (Harter, 1982), informarea cu privire la sine se face pe baza feedbackurilor primite de la persoanele semnificative.

Potrivit lui Bandura, influența persuasiunii asupra percepțiilor de sine depinde de mai mulți factori (Bandura, 1997, pp. 104-106):

- *Credibilitatea sursei* – încrederea în eficiența personală crește atunci când potențialul pe care îl avem pentru un domeniu devine competență. Chiar și în cazul în care o persoană posedă aptitudine pentru un domeniu, transformarea acesteia în capacitate presupune efort și perseverență. Pentru a fi eficient și a obține performanță, sunt necesare automotivarea și gestionarea resurselor personale (cognitive, afective, motorii etc.). Însă automotivarea are la bază informațiile primite de la ceilalți, care trebuie să fie persoane semnificative și credibile. Autoevaluarea, în calitatea sa de componentă a autoreglării comportamentale, are la bază evaluările celorlalți.
- *Convingerile personale* – cu cât o persoană consideră că ceea ce știe despre sine este mai sigur, cu atât mai puțin va fi influențată de feedbackul oferit de ceilalți.
- *Discrepanța dintre evaluările sursei de persuasiune și convingerile personale* – cu cât este mai mare, cu atât influența sursei de persuasiune este mai mică. În general, persuasiunea verbală este eficientă atunci când evaluarea făcută de celălalt diferă moderat de ceea ce individul poate cu adevărat să facă. Dacă diferența dintre ce știe o persoană despre competența sa și ceea ce i se spune este prea mică, mesajul ar putea să nu fie perceput ca o evaluare încurajatoare, iar dacă diferența este prea mare, sursa persuasiunii nu ar mai fi credibilă.

11.4. Autoreglarea învățării școlare prin mecanismele eficienței personale

11.4.1. Considerații generale

Din perspectiva teoriei sociocognitive, autoreglarea este o consecință a posibilităților de autodeterminare ale ființei umane și se referă la implicarea în controlul propriului comportament. Există în psihologie două direcții principale de explicare a mecanismelor autoreglatorii : una care susține că reglarea comportamentului are la bază mecanisme cognitive (teoriile cognitiviste) și alta care accentuează rolul factorilor externi și al rezultatelor obținute în întărirea și schimbarea comportamentelor (teoriile behavioriste). Pentru scopul studiului de față ne interesează prima direcție, care insistă pe caracterul intențional al autoreglării, fără a pierde din vedere influența factorilor externi. Cele două orientări pot fi reunite într-un nou model, în care *comportamentul este reglat pe baza cognițiilor și credințelor individului despre sine, influențate la rândul lor de consecințele comportamentelor anterioare, dar și de informații provenite de la alte surse*. Prin urmare, am putea vorbi despre două tipuri de consecințe ale comportamentelor cu rol autoreglator : *rezultatele obiective și reacțiile autoevaluative față de rezultate* (Bandura, 1997).

Toate teoriile autoreglării susțin că motivația învățării derivă din valoarea pe care o au rezultatele obținute pentru sine, dar orientările behavioriste insistă asupra efectelor concrete, de natură materială sau socială, în timp ce abordările cognitiviste insistă pe efectele subiective, legate de procesele sinelui, cum ar fi autoactualizarea, percepția eficienței personale, disonanța cognitivă (Zimmerman, 1990).

11.4.2. Modelul cognitiv al autoreglării

Teoreticienii din domeniul cogniției sociale au considerat că reprezentările pe care persoana le are despre sine sunt factori reglatori importanți ai comportamentului. Fără a exclude influența altor variabile importante în modelarea comportamentelor noastre, cum ar fi mediul social și cultural, nevoile personale sau stările emoționale, psihologii cognitiști acordă reprezentărilor sinelui un rol privilegiat în determinarea comportamentului (Markus, Wurf, 1987). De exemplu, o apreciere negativă care vine din exterior va avea efecte diferite asupra unei persoane, în funcție de imaginea de sine pozitivă sau negativă. Prin urmare, ceea ce credem și simțim despre sine va influența prelucrarea informației și reglarea comportamentală.

Dar cum se ajunge de la cogniție la acțiune ? Schemele cognitive de la nivelul memoriei conțin și informații cu privire la comportamente (scopuri și standarde de performanță, strategii de acțiune etc.), iar activarea lor are efecte asupra gândirii și acțiunii individului (Markus, 1977 ; Markus, Nurius, 1986). Prin aceste elemente prescriptive din cadrul schemelor despre sine se realizează o punte de legătură între reprezentări și comportament (Scheier, Carver, 1988, pp. 303-346). Din perspectivă cognitivă, o mare parte din motivația realizării comportamentelor își are rădăcina în cunoștințele despre sine (Boncu, 1996, pp. 137-153).

Markus și Wurf (1987) disting trei componente importante ale autoreglării, care se regăsesc în cele mai multe dintre studiile și cercetările cu privire la acest subiect : *stabilirea scopurilor, planificarea și organizarea acțiunii și ciclul cibernetic al comportamentului*. Modelul cognitiv al autoreglării este ciclic și are la bază principiile controlului sau ale feedbackului din sistemele cibernetice, precum și ideea că orice comportament uman este orientat spre un obiectiv reprezentat mental (Carver, Scheier, 1982/1999 ; Scheier, Carver, 1988 ; Carver, Scheier, 1990). Un ciclu al autoreglării comportamentului (denumit buclă de feedback) include următoarele etape : *observarea unei stări prezente, compararea valorii stării prezente cu o valoare de referință (standard), producerea unei reacții (cognitive, emoționale sau comportamentale) pentru a diminua discrepanța dintre starea prezentă și standard (dacă această discrepanță există)*. Reducerea discrepanței nu se face direct prin apariția reacției față de comparare, ci prin impactul pe care aceasta îl are asupra condițiilor de mediu existente (Carver, Scheier, 1982/1999). Evaluarea se va face prin raportare la un standard personal, fixat la nivelul memoriei, sau la un standard exterior, impus de o comparație cu ceilalți. Dacă un comportament este foarte diferit de standardele pe care le are persoana, pentru a reduce discrepanța ea va acționa fie prin schimbarea comportamentului, fie prin schimbarea percepției pe care o are asupra aceluși comportament.

11.4.3. Locul sinelui în cadrul modelului cognitiv al autoreglării

La o primă vedere, rolul concepțiilor despre sine în cadrul modelului cognitiv nu este evident. Mecanismul reglării pare mai curând un act automat, asemănător cu cel din cadrul sistemelor cibernetice. Apariția unei discrepanțe între rezultatele unui comportament și un standard nu conduce automat la implicarea în acțiuni autoreglatorii. Mai întâi, este important ca discrepanța să fie percepută ca atare de către subiect. Angajarea în ajustarea comportamentului va depinde și de expectanțele individului privind capacitatea sa de a atinge standardul (Carver, Scheier, 1982/1999). Cei doi autori susțin că autoreglarea este mai eficientă atunci când subiectul își concentrează atenția asupra lui însuși, este puternic implicat și exercită controlul. De exemplu, în cazul activității de învățare școlară, elevul are stabilite anumite standarde. Când rezultatele învățării nu corespund obiectivelor fixate, elevul își analizează acțiunile desfășurate pentru a identifica eventualele erori și ameliorările care se impun. Dacă și expectanțele privind capacitățile sale de a atinge obiectivul dorit sunt favorabile, el se va angaja în adaptarea comportamentelor de învățare. Dimpotrivă, dacă apreciază că posibilitățile sale de a obține rezultatul așteptat sunt reduse, autoreglarea comportamentală este întreruptă, activitatea fiind abandonată. Un elev care are expectanțe pozitive cu privire la performanțele pe care ar putea să le obțină la o anumită disciplină nu va abandona învățarea atunci când întâmpină anumite dificultăți, ci va persevera prin adoptarea unor noi strategii care să îndepărteze obstacolele întâlnite. În figura 11.3 sunt reprezentate elementele procesului de autoreglare cu accentuarea rolului pe care îl are încrederea în sine în acest sistem.

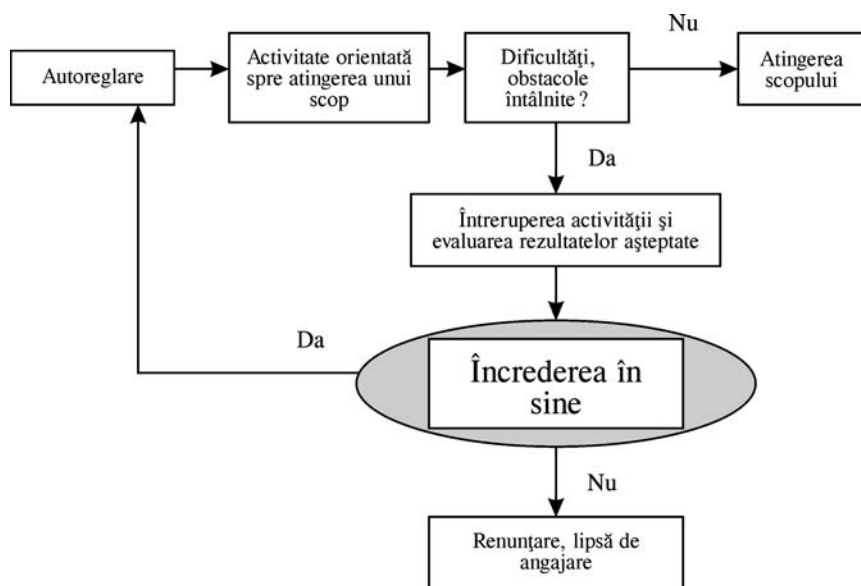


Figura 11.3. Autoreglarea comportamentului orientat spre atingerea unui scop sau obiectiv (adaptare după Carver, Scheier, 1990, p. 23)

În schema de mai sus este evidențiat rolul percepțiilor despre sine prin conceptul general de încredere în sine. Considerăm însă că, atunci când este vorba de reglarea unor activități concrete de învățare, conceptul de încredere în sine nu ne spune prea multe despre percepțiile specifice ale individului privind capacitățile sale pentru activitatea vizată. De exemplu, un elev poate avea încredere în sine, dar nu și în capacitatea de a scrie eseuri, deoarece nu a dezvoltat această competență. Prin urmare, deși încrezător în sine, nu se va angaja în reglarea activității de compunere de eseuri. De aceea, adepții teoriilor socio-cognitiviste consideră că *percepțiile eficienței personale*, ca variabilă ce poate fi măsurată pentru domenii specifice de activitate, ar putea explica mai bine procesul de autoreglare comportamentală decât constructul de *încredere în sine*, care este prea general.

11.4.4. Modelul sociocognitiv al autoreglării

Abordarea sociocognitivă a autoreglării a preluat elementele modelului cibernetic, pe care le-a reintegrat într-o elaborare mai complexă. Potrivit acesteia, autoreglarea nu se bazează doar pe reducerea unei discrepanțe dintre o stare prezentă și o valoare de referință (bucla de feedback negativ), ci și pe posibilitatea anticipării discrepanței, care poate fi evitată înaintea producerii unui comportament, grație caracteristicilor fundamentale ale ființei umane: *intenționalitatea* (orientarea spre scop), *capacitatea de anticipare a unei acțiuni* (planificarea), *capacitatea de motivare și autoreglare* (mobilizarea resurselor) și *autoreflexia* (asupra propriilor capacități, asupra gândurilor și acțiunilor proprii) (Bandura, 2001).

Această viziune s-a dovedit extrem de utilă pentru psihologii din domeniul educației, care au dezvoltat un model al autoreglării, aplicat la învățarea școlară. Sunt remarcabile contribuțiile aduse de Zimmerman și colaboratorii săi la fundamentarea teoretică și empirică a modelului și la aplicarea lui în dezvoltarea competențelor autoreglatorii ale

elevilor și studenților (Zimmerman, 1995 ; Zimmerman, Martinez Pons, 1986 ; Zimmerman, Bandura, 1994 ; Cleary, Zimmerman, 2004 ; Zimmerman *et al.*, 1992). Abordarea autorilor menționați reconciliază concepțiile extreme cu privire la autoreglare. Implicațiile generale și indirecte ale conceptului de sine și ale stimei de sine în autoreglarea comportamentală, susținute de teoriile fenomenologice ale învățării autoreglate, sunt înlocuite de teoreticienii sociocognitiviști prin impactul direct și specific al percepțiilor eficienței personale (Zimmerman, 1990 ; Zimmerman, 2001). Sunt atenuate în cadrul modelului propus și orientările behavioriste care supralicitează rolul factorilor externi în autoreglare.

Zimmerman reunește în modelul învățării autoreglate (*self-regulated learning*) și, în același timp, distinge între : *procesele autoreglării* (între care sunt incluse și percepțiile eficienței proprii) și *strategiile autoreglării*, care optimizează procesele (Zimmerman, 1990). Elevul nu este motivat pe deplin nici de un sentiment global de stimă de sine, determinant al rezultatelor obținute, nici în exclusivitate de rezultatele obținute. Autoreglarea este o activitate mult mai complexă, în care percepția eficienței proprii poate fi motivator al acțiunii, dar și rezultat al acesteia, ca efect al progreselor înregistrate. Astfel, persoana inițiază adesea acțiuni pentru a produce rezultate, care vor optimiza, la rândul lor, procesele autoreglatoare (autoevaluarea, autoperfecționarea). Este puțin probabil ca un elev să inițieze o activitate dacă el crede că rezultatul îi va aduce prejudicii la nivelul percepțiilor de sine. Astfel, autoreglarea activității de învățare este ciclică și se bazează atât pe feedbackul cu privire la performanță, cât și pe feedforward, adică pe anticiparea performanței. Cleary și Zimmerman (2004) disting în cadrul unui ciclu de autoreglare trei etape :

- *Anticiparea* (procesul care precedă acțiunea propriu-zisă) – presupune *stabilirea scopurilor și planificarea acțiunii*.
- *Controlul performanței* (procesele din timpul realizării acțiunii) – presupune *autocontrol* (concentrarea atenției, dezvoltarea strategiilor de învățare, mobilizarea efortului, perseverența) și *autoobservație* (monitorizarea progreselor, a greșelilor și a gradului de adecvare a strategiilor utilizate).
- *Autoreflexia* (procesele ulterioare obținerii performanței) – se referă la *autoevaluare* și la *reacția personală*.

Toate cele trei etape sunt influențate de componentele motivaționale ale sinelui (conștiința eficienței proprii, orientarea scopurilor, interesele intrinsece și expectanțele). Dintre acestea, autorii consideră că percepția privind eficiența personală într-un domeniu este elementul-cheie, deoarece ea determină inițierea acțiunii, efortul depus, perseverența și interpretarea rezultatelor (Bandura, 1997 ; Pajares, 1996). Astfel, am putea analiza eficiența individului pentru anumite domenii prin prisma capacităților sale de autoreglare a activității. Încrederea elevilor în capacitatea lor de realizare școlară este asociată cu percepțiile eficienței personale pentru autoreglarea învățării : încrederea în capacitatea de a stabili obiective, de a dezvolta standarde sau de a căuta strategii adecvate (Zimmerman, Bandura, 1994 ; Zimmerman *et al.*, 1992).

*

Prin accentuarea rolului pe care percepția eficienței personale îl are în autoreglarea cognitivă, motivațională, afectivă și comportamentală a activităților școlare, capitolul de față își propune să conștientizeze specialiștii din domeniul educației cu privire la rolul elevului în determinarea propriei dezvoltări. Sublinierea implicațiilor motivaționale ale

sinelui nu este, evident, o noutate, dar am considerat că prezentarea lor în contextul triplului determinism reciproc, susținut de teoria sociocognitivă a lui Bandura, ar putea fi utilă pentru cei interesați de înțelegerea mecanismelor complexe care stau la baza dezvoltării sistemului motivațional al elevului, precum și de posibilitățile concrete de aplicare a rezultatelor cercetărilor în clasă. Am putea spune că meritul teoriei sociocognitive în explicarea personalității și autoreglării a fost acela că, delimitându-se de behaviorismul extrem, nu a neglijat rolul mediului și, respingând teoriile evoluționiste, umaniste și psihodinamice, nu a eliminat totuși factorii de natură internă. Deși au un rol important în determinarea comportamentelor, percepțiile despre sine nu mai acționează ca determinanți personali stabili, ci ca factori dinamici într-o structură cauzală multidimensională, împreună cu factorii de mediu (Bandura, 1999, pp. 154-196).

Caracterul multidimensional al percepțiilor privind eficiența personală permite legarea lor de situații specifice și crește acuratețea evaluării lor. Prin cunoașterea capacităților proprii de a realiza anumite activități, elevul poate deveni mai eficient în gestionarea resurselor proprii și a celor externe, necesare adaptării școlare. În interacțiunea emergentă dintre cei trei factori implicați în determinarea funcționării psihice – persoană, mediu și comportament –, ființa umană este proactivă și capabilă să utilizeze influențele de mediu în scopul unei optime funcționări. Dacă și condițiile externe vin în întâmpinarea nevoilor personale, autoreglarea va acționa în vederea dezvoltării potențialului de care dispune ființa umană.

Bibliografie

- Bandura, A. (1977), „Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change”, *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215.
- Bandura, A. (1977/1980), *L'apprentissage social* (traducerea în limba franceză a cărții *Social Learning Theory*, apărută în 1977), Pierre Mardaga, Bruxelles.
- Bandura, A. (1982), „The self and mechanisms of agency”, în J. Suls (ed.), *Psychological perspectives on the self*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1995), „Exercise of personal and collective efficacy in changing societies”, în A. Bandura (ed.), *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge University Press, New York.
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy. The exercise of control*, W.H. Freeman and Company, New York.
- Bandura, A. (1999), „A social cognitive theory of personality”, în L.A. Pervin, O.P. John (eds.), *Handbook of Personality : Theory and Research*, ed. a II-a, The Guilford Press, New York.
- Bandura, A. (2001), „Social cognitive theory : an agentic perspective”, *Annual Reviews of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- Bandura, A. (2006), „Guide for constructing self-efficacy scales”, în F. Pajares, T. Urdan (eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, Information Age Publishing, Greenwich CT.
- Bandura, A., Schunk, D.H. (1981), „Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), pp. 586-598.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C. (1996), „Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning”, *Child Development*, 67(3), pp. 1206-1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C. (2001), „Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories”, *Child Development*, 72(1), pp. 187-206.
- Boncu, Ș. (1996), „Eul în cogniția socială”, în A. Neculau (ed.), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, Iași.

- Cantor, N., Markus, H., Niedenthal, P., Nurius, P. (1986), „On motivation and self-concept”, în R.M. Sorrentino, E.T. Higgins (eds.), *Handbook of Motivation and Cognition. Foundations of Social Behavior*, The Guilford Press, New York.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. (1982/1999), „Control theory: a useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology”, în R.F. Baumeister (ed.), *The Self in Social Psychology*, Psychology Press, Philadelphia.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. (1990), „Principles of self-regulation: action and emotion”, în E.T. Higgins, R.M. Sorrentino (eds.), *Handbook of Motivation and Cognition. Foundations of Social Behavior*, The Guilford Press, New York.
- Choi, N., Fukua, D.R., Griffin, B.W. (2001), „Exploratory analysis of the structure of scores from Multidimensional Scale of Perceived Self-efficacy”, *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), pp. 475-489.
- Cleary, T.J., Zimmerman, B.J. (2004), „Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning”, *Psychology in the Schools*, 41(5), pp. 537-550.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. (2002), „Motivational beliefs, values, and goals”, *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 109-132.
- Elliot, A.J. (1999), „Approach and avoidance motivation and achievement goals”, *Educational Psychologist*, 34(3), pp. 169-189.
- Harter, S. (1982), „The Perceived competence scales for children”, *Child Development*, 53(1), pp. 87-97.
- Iluț, P. (2001), *Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie*, Editura Polirom, Iași.
- Markus, H. (1977), „Self-schemata and Processing Information about the Self”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, pp. 63-78.
- Markus, H., Nurius, P. (1986), „Possible Selves”, *American Psychologist*, 41(9), pp. 954-969.
- Markus, H., Wurf, E. (1987), „The dynamic self-concept: a social psychological perspective”, *Annual Review of Psychology*, 38, pp. 299-377.
- Neculau, A., Boncu, S. (1998), „Perspective psihosociale în educație”, în A. Cosmovici, L. Iacob (eds.), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.
- Pajares, F. (1996), „Self-efficacy beliefs in academic settings”, *Review of Educational Research*, 66(4), pp. 543-578.
- Pajares, F., Schunk, D.H. (2002), „Self and self-beliefs in psychology and education: An historical perspective”, în J. Aronson (ed.), *Improving Academic Achievement*, Academic Press, New York.
- Radu, I., Iluț, P., Matei, L. (1994), *Psihologie socială*, Editura EXE SRL, Cluj-Napoca.
- Sava, F. (2003), „Eșecul de autoreglare comportamentală. O abordare teoretică”, *Psihologia socială*, 11, pp. 116-135.
- Sălăvăstru, D. (2004), *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași.
- Scheier, M.F., Carver, C.S. (1988), „A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action”, în L. Bercowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Academic Press, New York.
- Schunk, D.H. (1984), „Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and informational effects”, *Journal of Educational Research*, 78(1), pp. 29-34.
- Schunk, D.H. (1985), „Participation in goal setting: effects on self-efficacy and skills of learning disabled children”, *The Journal of Special Education*, 19(3), pp. 308-317.
- Schunk, D.H. (1989), „Self-efficacy and cognitive achievement: implications for students with learning problems”, *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), pp. 14-22.
- Schunk, D.H. (1991), „Self-efficacy and academic motivation”, *Educational Psychologist*, 26(3-4), pp. 207-231.
- Schunk, D.H. (1996), „Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning”, *American Educational Research Journal*, 33(2), pp. 359-382.
- Schunk, D.H. (2003), „Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting and self-evaluation”, *Reading and Writing Quarterly*, 19, pp. 159-172.

- Schunk, D.H., Gunn, T.P. (1984), „Self-efficacy and skill development : influence of task strategies and attributions”, *Journal of Educational Research*, 79(4), pp. 238-244.
- Schunk, D.H., Rice, J.M. (1993), „Strategy fading and progress feedback : effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services”, *The Journal of Special Education*, 27(3), 257-276.
- Zimmerman, B.J. (1990), „Self-regulated learning and academic achievement: an overview”, *Educational Psychologist*, 25(1), pp. 3-17.
- Zimmerman, B.J. (1995), „Self-efficacy and educational development”, în A. Bandura (ed.). *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge University Press, New York.
- Zimmerman, B.J. (2001), „Theories of self-regulated learning and academic achievement : An overview and analysis”, în B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement : Theoretical perspectives*, ed. a II-a, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. (1994), „Impact of self-regulatory influences on writing course attainment”, *American Educational Research Journal*, 31(4), pp. 845-862.
- Zimmerman, B.J., Cleary, T.J. (2006), „Adolescents' development of personal agency : The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill”, în F. Pajares, T. Urdan (eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Information Age Publishing, Greenwich CT.
- Zimmerman, B.J., Martinez-Pons, M. (1986), „Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies”, *American Educational Research Journal*, 23 (4), pp. 614-628.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., Martinez Pons, M. (1992), „Self-motivation for academic attainment : The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting”, *American Educational Research Journal*, 29(3), pp. 663-676.

Capitolul 12

Delăsarea în școală

Ștefan Boncu

Delăsarea, neglijată multă vreme ca temă de cercetare de către psihologi, pare să fie o problemă importantă și gravă a lumii contemporane. Ea înseamnă „amânarea deliberată a intențiilor” (Lay, 1987). Individul are intenția de a realiza o acțiune, dar nu o începe așa cum planificase ; dimpotrivă, o amână sau chiar renunță să o inițieze. Deși pare doar o chestiune de organizare deficientă a timpului, delăsarea corespunde unui proces complex, având componente afective, cognitive și comportamentale.

Aproximativ jumătate dintre adulții chestionați admit că delăsarea reprezintă un aspect al vieții lor pe care ar vrea să-l modifice (Ferrari *et al.*, 1995). Ea conține, de fapt, un paradox, pentru că indivizii își subminează propria performanță. Din păcate, consecințele delăsării sunt negative și regretabile : oamenii obțin rezultate aflate mult sub capacitățile lor, ratează oportunități și stagnează sau chiar regresează în loc să înregistreze un progres, se simt ineficienți, frustrați și stresați.

Desigur, fenomenul acesta apare și în școală, în școala primară, în gimnaziu, în liceu, ca și la facultate. Copiii și adolescenții au dificultăți în a-și regla comportamentul, în a-și impune termene, mai cu seamă în contexte în care sarcinile nu sunt percepute ca facile și plăcute. Chiar dacă dezvoltarea autocontrolului necesită un timp îndelungat și, ca atare, nu trebuie să ne așteptăm ca fiecare sarcină școlară să fie efectuată cu rigurozitate și punctualitate, este util să ne ocupăm de delăsarea elevilor, pentru că ea le afectează serios performanțele.

Se cuvine să menționăm că prin „delăsare” traducem *procrastination*, termenul din literatura de limbă engleză. În unele contexte, probabil, un corespondent mai potrivit este „amânare”, pe care, de aceea, îl vom folosi uneori. *Procrastination*, identic în spaniolă, ca și în franceză, are rădăcini latine : *procrastinare* înseamnă „a amâna până mâine”, iar *crastinus* „care ține de ziua de mâine”.

12.1. Amânare și disconfort subiectiv

E luni, începutul săptămânii, și avem un raport de predat șefului săptămâna viitoare. Sunt însă și sarcinile curente, mai simple, rutiniere, încât ne promitem că ne vom apuca miercuri de raport. Miercuri însă suntem copleșiți de tot felul de lucruri urgente. „Nu-i nimic, ne spunem, am să lucrez în weekend.” Vineri după-amiază hotărâm că avem dreptul să ne relaxăm după o săptămână extenuantă, iar sâmbătă mergem (oarecum cu

strângere de inimă) cu familia într-o excursie la țară. Dimineata de duminică ne-o petrecem pregătind masa de prânz. Firește, după masă ne odihnim. Se face ora șase după-amiaza când ne așezăm panicați în fața calculatorului. Ne trece prin minte o scuză care ne-ar ajuta să mai câștigăm o zi, dar ne dăm seama apoi cât e de inconsistentă (de penibilă și de compromițătoare). Va trebui să lucrăm cu înfrigurare, să renunțăm la câteva paragrafe care ar fi ilustrat originalitatea noastră, să ne trezim a doua zi la ora patru pentru ca la opt raportul (nu tocmai la nivelul de calitate pe care l-am fi vrut) să se afle pe masa directorului.

Fiecare dintre noi s-a aflat, poate de nenumărate ori, în situații asemănătoare. A lăsa pe mâine ce putem face azi este o tendință și un comportament, din păcate, universale. Nu trebuie neapărat să ne alarmăm, nici să ne simțim culpabili. Totuși, dacă rămânem mereu în urma termenelor ce ne sunt impuse, dacă amânările devin însăși maniera noastră de a ne raporta la sarcini, dacă ceea ce n-am făcut ne provoacă în mod repetat anxietate și dacă în ciuda anxietății (sau tocmai din cauza ei) continuăm să evităm sarcinile pe care le considerăm dificile, atunci ar trebui să luăm niște măsuri. De pildă, cel puțin, să citim despre tehnicile de management al timpului (deși Joseph Ferrari, probabil numele cel mai citat în domeniul delăsării, ne avertizează că a sfătui un delăsător să-și planifice riguros ziua și săptămâna este ca și cum am îndemna un depresiv să încerce să se bucure).

Abordarea teoretică a delăsării ne plasează, e facil de înțeles, în domeniul autocontrolului și al voinței. Ce poate fi altceva delăsarea decât lipsă de voință? De altfel, mulți autori o pun în legătură cu conștiinciozitatea. Totuși, în afara autocontrolului, care se referă la eforturile conștiente de a schimba comportamentul, mai cu seamă pentru a frâna impulsuri și a rezista tentațiilor, delăsarea poate fi asociată, așa cum observă Steel (2007), cu distractibilitatea, proasta organizare, discrepanța intenție-acțiune și o slabă motivație de realizare.

Delăsarea este întârziere voluntară și irațională, în ciuda faptului că subiectul anticipează consecințe negative. Definiția lui Solomon și Rothblum (1984, p. 503) a ajuns clasică: „Actul de a amâna fără rost sarcini (în limba engleză, *needlessly*), până la resimțirea disconfortului subiectiv”. Într-adevăr, comportamentul acesta nu poate decât să intrige, pentru că individul își provoacă singur frustrare și anxietate, alegând în bună măsură în cunoștință de cauză un curs de acțiune mai puțin eficient și benefic decât variantele disponibile.

Debutul acțiunii aflate în concordanță cu intenția este întârziat de ceea ce Silver și Sabini (1981) numesc „plăceri efemere”. Nucleul delăsării, în concepția acestor autori, îl constituie fragmentarea timpului în intervale scurte. Subiectul nu abandonează intenția de a se apuca efectiv de lucru, dar când alege o activitate pentru următoarele minute, el se angajează într-un comportament minor și agreabil – de pildă, să se joace pe calculator, să-și aranjeze hârtiile pe birou, să facă ordine în frigider sau să arunce gunoiul menajer. Alegerea aceasta are la bază credința că îndeplinirea sarcinii nu poate fi afectată de cele câteva minute în care oricum se realizează ceva reconfortant și util. Dar odată încheiat jocul online, în loc să se confrunte cu sarcina, subiectul mai găsește o „plăcere efemeră”, și ea de scurtă durată, căreia se hotărăște să-i dea prioritate: probează în fața oglinzii tricoul achiziționat cu o zi în urmă. Când dezbracă tricoul, poate să-i treacă prin minte că a venit momentul să-l sune din nou pe prietenul care nu i-a răspuns dimineată: nici asta nu-l va împiedica să-și facă treaba, căci va dura cel mult zece minute. Silver și Sabini avertizează că plăcerile efemere, tentante și recompensatoare, creează iluzia că pot fi întrerupte oricând. Fragmentarea continuă a timpului de către subiect poate duce însă la întârzieri considerabile în realizarea sarcinilor.

Nu mai este nevoie, probabil, să remarcăm că Internetul furnizează nenumărate „plăceri efemere”, care amenință productivitatea celor din mediul academic și, în general, a personalului care lucrează în birouri. El este cu atât mai periculos (în contextul delăsării, desigur), cu cât indivizii își pot raționaliza ușor comportamentul: să consulți Wikipedia ca să afli când și unde s-a născut un mare actor înseamnă să te cultivi și nu e nicidecum pierdere de vreme; la fel, să asculți o piesă de jazz, la fel să vizionezi pe YouTube un documentar despre teoria corzilor etc.

Evident, nu toți oamenii sunt delăsători în aceeași măsură și nu toți suportă aceleași consecințe neplăcute. O manieră de a surprinde astfel de diferențe este aceea de a distinge tipurile de delăsători. Lay (1987), bunăoară, a propus distincția (a cărei întemeiere a fost confirmată în cercetările ulterioare) între delăsătorii optimiști și delăsătorii pesimiști. Primii își amână intențiile, dar lucrul acesta nu-i îngrijorează. Ei nu se îndoiesc că își vor duce proiectul la bun sfârșit, chiar dacă se va întâmpla mai târziu. Mai mult, tind să-și supraestimeze șansele de succes și să subvalueze timpul necesar realizării sarcinii. În cazul lor, delăsarea este mai degrabă o reprogramare care-i ajută să funcționeze optim.

Portretul delăsătorilor pesimiști apare trasat în linii mult mai sumbre. Pe ei îi îngrijorează amânările lor repetate și neputința de a schimba ceva. Paralizați de indecizie, îi chinuie gândul că au acumulat multe restanțe, dar continuă să rămână în urma termenelor, pe care și le impun fără prea multă convingere. Se evaluează pe ei înșiși ca incompetenți și ezită să se implice în noile sarcini de teamă că asta le-ar face publică incompetența. Dificultățile lor de adaptare ar trebui remediate, eventual, prin intervenții psihoterapeutice.

Demonstrând existența delăsătorilor optimiști, Lay a arătat, de fapt, că amânarea nu are întotdeauna consecințe negative. Ideea apare mai pregnant în textul publicat de Hsin Chun Chu și Choi (2005), care susține existența unei „delăsări pozitive”, ilustrată de așa-numiții delăsători activi, care preferă să lucreze sub presiune și își amână unele sarcini tocmai pentru a obține motivația necesară unor performanțe superioare. Delăsătorii pasivi, aflați la polul opus din punctul de vedere al eficienței personale percepute, al managementului timpului și al calității performanțelor, au aproximativ aceleași caracteristici cu delăsătorii pesimiști identificați de Lay. Așadar, potrivit lui Hsin Chun Chu și Choi (2005), ar exista o delăsare benefică, utilă prin stimularea unor rezultate pe care subiecții nu le-ar putea obține altfel. Pentru delăsătorii activi, delăsarea ar funcționa ca strategie eficientă de a amplifica motivația și de a-și gestiona emoțiile negative, ce pot bloca performanța.

Delăsarea nocivă ține de delăsătorii pesimiști sau delăsătorii pasivi. Ei își conștientizează problema, dar în marea lor majoritate nu și-o pot remedia cu propriile resurse. D. Ariely și Klaus Wertenbroch (2002) au arătat că delăsătorii își impun termene în încercarea de a scăpa de delăsare, că aceste termene ajută la ameliorarea performanței în realizarea sarcinii, dar că, de cele mai multe ori, mai utile se dovedesc termenele impuse din exterior. Libertatea și independența par să-i încurce pe delăsători.

În orice caz, primele sfaturi pentru un delăsător ar fi: să-și împartă proiectul în sarcini mici (pentru că uneori mărirea sarcinii îi copleșește), să stabilească un orar precis pentru îndeplinirea sarcinii, prevăzând fiecare etapă și, probabil cel mai important, când să înceapă! (începutul poate fi greu, dar imediat se conturează detaliile sarcinii în mintea subiectului și sarcina pare mai ușor de dus la bun sfârșit).

12.2. Cauzele delăsării

Delăsătorii sunt conștienți de imensele dificultăți pe care le creează delăsarea și fac eforturi să-și schimbe maniera de raportare la sarcini. Însă, pentru a provoca o schimbare radicală, ei ar trebui să înțeleagă cauzele profunde ale comportamentului pe care se căznesc să-l modifice. Burka și Yuen (1982) au descoperit că oamenii au, în general, explicații simpliste pentru delăsare: o pun pe seama lenei, a lipsei de voință, a lipsei de disciplină, a incapacității de a organiza eficient timpul. Din păcate, astfel de atribuiri nu pot fundamenta o reformă personală, deoarece „delăsarea nu e doar un obicei prost, ci o modalitate de a exprima conflictul intern și de a proteja o stimă de sine vulnerabilă” (Burka, Juen, 1982, p. 32).

Toate demersurile empirice întreprinse de psihologi au condus la concluzia că delăsarea nu e nici pe departe doar lene (lenea înseamnă lipsa dorinței de a munci, în vreme ce delăsarea are drept nucleu tendința de a amâna) sau doar autocontrol inadecvat și insuficient, ci un complex de dinamici psihice, având cauze multiple. Steel (2007), cercetător canadian specialist în psihologie industrială, în metaanaliza lui asupra delăsării, se referă la cauzele legate de caracteristicile sarcinii, pe care le consideră a fi cele mai importante, și le examinează primele. E firesc să avansăm ipoteza că subiectul amână o sarcină pentru că aceasta este neplăcută sau plictisitoare sau cu totul lipsită de interes pentru el.

Pentru ce am opta, dacă ar trebui să alegem între a viziona o dramă premiată anul acesta cu Oscar sau o comedie ușoară, care abia are nota 5 pe IMDb? Să presupunem că filmul de artă. Dar dacă ar trebui să decidem că vedem unul dintre filme în seara aceasta și celălalt peste câteva seri? Majoritatea subiecților dintr-un studiu și-au programat comedia pentru aceeași zi și filmul dificil pentru zilele următoare. Au ales, de fapt, o plăcere imediată, chiar dacă facilă, și au amânat efortul de concentrare. La fel, în viața reală amânăm (frecvent, pe perioade nedeterminate) o sarcină dificilă, chiar dacă ea aduce un progres semnificativ în privința cunoașterii și înălțării spirituale.

Există mai multe studii asupra percepției sarcinii. Bunăoară, Ferrari, Mason și Hammer (2006) au aplicat scala lui Lay de delăsare unui lot de 120 de studenți la psihologie. Cu ajutorul acestui instrument, ei au împărțit subiecții în delăsători și nedelăsători. Participanții au completat, de asemenea, un chestionar cuprinzând întrebări cu privire la sarcini care ar fi trebuit să se încheie în trecut, în prezent sau care urmează să fie finalizate de către subiecți. Autorii au obținut date interesante despre felul în care delăsătorii și nedelăsătorii percep sarcinile amânate și sarcinile neamânate. De exemplu, delăsătorii trăiesc cu impresia că sarcinile amânate au fost dificile și neplăcute. Mai mult, a reieșit că nu le-a fost niciodată clară modalitatea în care puteau fi realizate. Cu privire la sarcinile amânate cu termen de finalizare în prezent, delăsătorii au declarat că nu le consideră atractive.

Trebuie să remarcăm că în percepția sarcinii este implicată și percepția timpului, iar delăsătorii s-ar putea dovedi diferiți în raport cu nedelăsătorii și în această privință. Ei eludează anticiparea în detaliu a sarcinilor viitoare, preferând plăceri nesemnificative și efemere, dar recompensatoare în prezent. Dewitte și Schouwenburg (2002, p. 471) fac o observație pertinentă: „Delăsătorilor le vine greu să aprecieze consecințele alegerilor prezente pentru viabilitatea scopurilor îndepărtate. Ei subestimează relevanța eforturilor prezente pentru succesul lor final”.

Dacă delăsătorii au o percepție deformată a timpului și a implicațiilor eforturilor lor prezente, atunci ei nici nu pot aprecia corect cât le va lua pentru a duce la bun sfârșit un anume proiect, subestimează timpul necesar și, de aceea, încep lucrul târziu. Din acest punct de vedere, delăsarea ar putea avea la bază, în mod paradoxal, o subestimare nu numai a timpului care urmează a fi investit în proiect, dar și a dificultății sarcinii.

Alți autori contestă această explicație a delăsării. Steven Kotler (2009, p. 73), autorul unui text foarte citat, publicat într-o revistă de popularizare a psihologiei, neagă în mod răspicat această ipoteză: „Delăsătorii nu sunt mai puțin abili decât nedelăsătorii în a estima timpul necesar pentru a îndeplini o sarcină. Amânarea este mai degrabă o metodă de distragere în fața fricii de eșec sau a fricii de a fi perceput ca incompetent”. Întrucât anticipează că nu vor putea face față dificultății sarcinii și că evoluția lor în sarcină le va face publică incompetența, delăsătorii ezită să se angajeze plenar și târăgănează, alegând să mai răspundă la un e-mail sau să-și mai facă o cafea.

Convingerea că frica de eșec (și perfecționismul) s-ar afla la baza delăsării este relativ răspândită, probabil și din cauza adecvării ei la intuițiile simțului comun. Totuși, Steel, în metaanaliza lui, arată că răspunsurile a numai 7% dintre subiecți permit o interpretare care să favorizeze perfecționismul. Și Lay, încă din anii '90, când studiile în domeniu erau puține la număr, a pus la îndoială posibilitatea explicării delăsării prin frica de eșec. Cercetătoarea canadiană, care a publicat în 1986 un text cu un titlu amuzant, „At last, my research article on procrastination”, a demonstrat, de asemenea, că delăsarea nu are nici o legătură cu energia de care dispune individul și nici – oricât de surprinzător ar părea – cu motivația de realizare. Poți fi delăsător chiar dacă ești plin de energie și, în plus, ești foarte ambițios.

O cauză a delăsării admisă de majoritatea cercetătorilor este impulsivitatea. Steel (2007), care a găsit o corelație de 0,41 între delăsare și impulsivitate, remarcă înrudirea acestui concept cu orientarea către timpul prezent. Persoanele impulsive au dorințe care se pot împlini facil în prezent, se simt copleșite de acestea, își concentrează atenția asupra lor și nu le opun rezistență. Ca atare, ignorând recompensele consistente care ar putea urma după un efort prelungit, impulsivii (și delăsătorii) aleg beneficiile imediate.

În sfârșit, mai putem oferi o explicație a delăsării, intuitivă și credibilă, deși nu îndeajuns probată. Delăsătorii ar putea proveni din familii cu părinți autoritari, care au exercitat un control foarte strict asupra lor. Astfel, fiind continuu supravegheați și sancționați, ei n-au învățat să-și regleze adecvat propriul comportament, mai ales în termeni de amânare a recompenselor. Delăsarea ar putea fi o manieră de a protesta în fața unor părinți constrângători, care impun termene precise, o manieră de a instaura propriul control, chiar dacă tipul acesta de control se asociază cu un randament scăzut în sarcini diverse.

12.3. Performanțele slabe și alte consecințe negative

Există puține aspecte pozitive ale delăsării, dar chiar și ele pot fi legate mai degrabă de amânarea justificată, de reevaluarea și refacerea planurilor de acțiune ale unor indivizi eficienți decât de delăsare, așa cum a fost ea descrisă până acum, ca evitare și întârziere irațională și păguboasă a sarcinilor. Delăsarea nu reprezintă nici pe departe calea spre fericire și nici spre succes social și performanță.

Am constatat că unele definiții ale delăsării includ ideea disconfortului psihic. Într-adevăr, această modalitate disfuncțională de raportare la sarcini se asociază cu stresul, anxietatea,

depresia, lipsa încrederii în sine, îngrijorarea, dezorganizarea, rigiditatea comportamentală, lipsa de energie, stima de sine scăzută.

Ferrari a arătat în mai multe studii că delăsătorii sunt foarte preocupați de imaginea lor publică (de unde anxietatea lor socială). Ei caută aprobare socială, dar cel mai adesea nu o pot obține din cauza performanțelor slabe în diverse sarcini și a faptului că în proiectele colective ceilalți nu se pot baza pe ei. Delăsătorii practică autohandicaparea – anticipează eșecul și își creează singuri un handicap pentru a scuza în ochii celorlalți performanța lor deplorabilă. E destul de bizar că aspiră la recunoaștere socială încercând să ascundă consecințele evitării repetate a sarcinilor.

Împreună cu doi colaboratori, Ferrari este și autorul unui studiu interesant pe tema asocierii dintre delăsare și regrete (Ferrari *et al.*, 2009). Regretul este o emoție provocată de gândirea contrafactuală: el apare când persoana conturează mental o alternativă mai fericită la ceea ce i s-a întâmplat. Cei trei autori au testat ipoteza că, în comparație cu nedelăsătorii, subiecții cu scoruri mari la scala de delăsare vor avea regrete mai intense. La studiu a luat parte un număr impresionant de adulți, 2.887, cu media de vârstă de 39 de ani. Subiecții completau pe un site care a funcționat timp de opt luni un chestionar de delăsare și un chestionar cu ajutorul căruia se pot măsura regretele în diverse sfere ale vieții (*Life Domain Regret Inventory*). Așa cum se așteptaseră Ferrari și colaboratorii săi, delăsătorii manifestă regrete mai intense decât nedelăsătorii în domeniul educației (le pare rău că n-au făcut eforturi să obțină diplome înalte), în domeniul financiar (ar fi trebuit să economisească mai mult și să investească mai curajos) și în domeniul relațiilor de familie și al relațiilor cu prietenii. Așadar, delăsarea generează regrete și afectează satisfacția vieții.

Delăsarea cronică are impact asupra echilibrului psihic al individului – mulți delăsători sunt depresivi, ceea ce face ca eforturile lor de reformă personală să nu fie eficiente. Dar afectează delăsarea și sănătatea fizică? Putem răspunde afirmativ de la bun început, ținând seama de faptul demonstrat științific că delăsarea cauzează stres. Sirois și colaboratorii săi (2003) s-au străduit să probeze că aceasta nu este singura modalitate prin care delăsarea influențează negativ sănătatea. Psihologul american a chestionat studenți aflați în sesiune cu privire la starea lor de sănătate și la comportamentele care promovează starea de bine și sănătatea (*wellness behaviors*). Rezultatele au indicat că delăsătorii aveau o stare de sănătate mai proastă în comparație cu nedelăsătorii, resimțeau mai intens stresul, nu optau prea des pentru comportamente care să favorizeze sănătatea (dietă, exerciții fizice, sex protejat, relaxare) și cereau cu întârziere ajutor medical. Concluzia studiului este că delăsarea afectează sănătatea somatică prin stresul pe care îl generează, dar mai cu seamă prin amânarea consultării medicului și prin amânarea aplicării tratamentului prescris.

12.4. Libertatea și energia tinerilor studioși

Deloc surprinzător, delăsarea a fost studiată cu precădere în mediul universitar. Studenții se confruntă periodic cu evaluări, dintre care unele au o miză relativ însemnată pentru ei. Adesea amână să se pregătească temeinic, cu atât mai mult cu cât unii dintre ei sunt copleșiți de termenele-limită frecvente, care le impun un ritm alert de activitate.

Unele studii americane din anii '80 au pus în evidență existența unor proporții de 75-95% de persoane delăsătoare în rândul studenților ce susțineau licența. Delăsarea se

accentuează de-a lungul studiilor universitare, studenții din anii terminali fiind mai delăsători decât cei abia admiși la facultate (Semb *et al.*, 1979). Aceleași studii au formulat concluzia că 55-60% dintre studenți conștientizează problemele pe care le creează amânarea și intenționează să-și schimbe comportamentul în această privință. Delăsarea academică – pentru a prelua termenul din literatura de limbă engleză – se asociază cu nerespectarea termenelor de predare a lucrărilor, cu lipsa de la cursuri și seminarii și, desigur, cu rezultate slabe la examene.

O contribuție esențială la explorarea delăsării studenților o reprezintă scala cu 44 de itemi construită de Solomon și Rothblum în 1984, intitulată *Procrastination Assessment Scale for Students* (PASS). Cele două autoare și-au propus să măsoare ponderea delăsării în populația de studenți, să pună în evidență cauzele delăsării și să dezvolte o scală de delăsare ale cărei rezultate să poată fi comparate cu măsurile comportamentale ale delăsării și măsurile standardizate ale constructelor aflate în legătură cu delăsarea (depresia, stima de sine, anxietatea, cognițiile iraționale). Ca atare, în prima parte a PASS se întinde estimarea delăsării în șase domenii universitare: a redacta un referat, a studia pentru un examen, a realiza lecturile săptămânale, a îndeplini sarcinile administrative, a participa la o întâlnire cu un profesor sau cu profesorul coordonator al lucrării de licență, a face față îndatoririlor presupuse de statutul de student, în general. În partea a doua, subiectul este solicitat să-și imagineze un scenariu de delăsare (ar fi amânat să înceapă lucrul la un referat) și este chestionat asupra motivelor posibile care ar fi determinat acest comportament. Deși studiile recente raportează o consistență internă slabă a PASS, scala elaborată de Solomon și Rothblum a fost des utilizată pentru aprecierea gradului de delăsare în mediul universitar, pentru detectarea schimbărilor în delăsarea studenților sub influența unor factori diverși, ca și pentru stabilirea domeniilor de intervenție.

Făcând apel la analiza de varianță, Solomon și Rothblum au descoperit că principalele cauze ale delăsării studenților sunt frica de eșec și atitudinea negativă față de sarcină. Prima acoperă 49% din varianță, iar a doua 18%. Factorul „frică de eșec” include itemi referitori la încrederea în sine redusă, standarde perfecționiste impuse propriei performanțe și anxietatea în fața evaluării. Cercetările realizate ulterior au pus în evidență faptul că studenții delăsători înregistrează scoruri mari la anxietate și depresie și scoruri reduse la stima de sine. Cât despre factorul atitudine negativă față de sarcină, el reunește itemi referitori la neplăcerea resimțită în îndeplinirea sarcinilor academice, la reținerea de a se angaja în astfel de sarcini și la lipsa de energie.

Delăsarea a fost pusă în relație cu diferite tipuri de anxietate, cum ar fi anxietatea de test sau anxietatea socială. Există chiar câteva studii în care s-au examinat implicațiile anxietății provocate de statistică (firește, la facultățile în care statistica este disciplină de studiu) asupra delăsării. Anthony Onwuegbuzie (2004), de pildă, a aplicat unui lot de 135 de studenți masteranzi din domeniile psihologiei și științelor educației scalele PASS și STARS (*Statistical Anxiety Rating Scale*, un instrument cu ajutorul căruia se măsoară frica de statistică). El a consemnat faptul că studenții delăsători nu cred în utilitatea statisticii, au anxietăți legate de ora de statistică și de testele la această materie, le este jenă să solicite ajutor și se tem de profesorul de statistică.

Concluziile formulate de Solomon și Rothblum (1986) confirmă, de fapt, intuițiile simțului comun cu privire la delăsare: studenții amână activitățile impuse de profesori pentru că nu le plac aceste activități și pentru că nu le place să fie evaluați. Este evident că cei cărora, dimpotrivă, le place să acumuleze noi cunoștințe (într-un domeniu pe care l-au ales ei înșiși) și le place să probeze că au acumulat cunoștințele (în cadrul unor

sesiuni de evaluare) nu-și vor amâna activitățile pe care le presupune statutul de student. Senécal și colaboratorii săi (1995) au testat ipoteza potrivit căreia studenții motivați intrinsec sunt mai puțin delăsători decât cei motivați extrinsec. Ei au aplicat unui grup de 498 de studenți *Academic Motivation Scale* și o scală cu 10 itemi derivată din PASS. Rezultatele lor indică faptul că studenții cu o motivație predominant extrinsecă resimt numai în ultima clipă nevoia de a începe sarcinile de învățare. Dimpotrivă, cei motivați intrinsec preferă să evite presiunea termenului-limită și inițiază din timp sarcinile academice (cu care se identifică, chiar dacă pe unele le consideră neplăcute).

Delăsarea (împreună cu toceala) ar putea reprezenta o manieră de adaptare a studenților la constrângerile universității. Cel puțin aceasta este interpretarea unui psiholog american, William Sommer (1990), care consideră că sarcinile precise, obligatoriu de efectuat în termene fixe, și decalajul de putere dintre profesor și student reprezintă principalele caracteristici ale vieții universitare. Sommer avertizează asupra tendinței tinerilor de a deveni delăsători – după ce, potrivit percepției lor, ea și-a dovedit eficiența în contracararea presiunilor instituției de învățământ superior – și în relațiile interpersonale, și în viața profesională.

Dar, mai concret (și mai subtil), studenții ar putea folosi delăsarea ca pe o modalitate de autohandicapare – ipoteza a fost sugerată de Ferrari (1991) și confirmată de mai multe studii, între care și cel realizat de Beck, Koons și Milgrim (2000). Practic, studenții amână să învețe pentru un examen până în ultima clipă și în felul acesta își creează, mai mult sau mai puțin deliberat, un obstacol sau un handicap în calea evoluției lor satisfăcătoare la examen. Dacă vor avea succes, vor putea susține că sunt atât de buni, încât chiar amânând să învețe pot obține note foarte mari. Dacă vor pica examenul, vor putea pune eșecul pe seama delăsării, a faptului că n-au învățat de ajuns, evitând astfel să-l explice prin lipsa capacităților cognitive. Delăsarea, deci, ar servi pentru a face o impresie bună celorlalți, dar și pentru salvarea imaginii pozitive despre sine.

Roig și DeTommaso (1995) au demonstrat că delăsarea corelează cu practicile necinstite ce pot apărea în activitățile de învățare ale studenților – plagiatul și copiatul la examene. În cercetarea celor doi s-au administrat subiecților (115 la număr), pe lângă PASS, și *The Academic Practices Survey*. Studenții cu scoruri mari la delăsare manifestă tendința de a obține necinstit evaluări pozitive. Astfel, dacă delăsarea constituie unul dintre factorii ce mediază lipsa de onestitate academică, iar aceasta din urmă este și ea o manieră de adaptare (chiar dacă nerecomandabilă) a studenților la presiunile instituției universitare, putem admite, încă o dată, funcția adaptativă a delăsării.

12.5. Obligațiile școlare amânate

Deși psihologii au studiat delăsarea studenților, fără îndoială, delăsarea apare și în școala elementară, în gimnaziu sau la liceu. Ozer (2011), de exemplu, a comparat delăsarea liceenilor (149 de subiecți, cu media de vârstă de 15 ani și jumătate) cu aceea a studenților (150 de subiecți, cu vârsta medie de 20 ani și patru luni), constatând că delăsarea afectează într-o măsură mai mare studenții decât elevii : în privința elaborării unei lucrări, 27% dintre liceeni au tendința de a amâna, față de 38% dintre studenți ; în privința pregătirii pentru un examen, raportul este de 47 la 56%.

Datele obținute de cercetătorul turc nu indică, bineînțeles, o creștere a delăsării odată cu vârsta. Ele se cuvin explicate prin faptul că asupra elevilor de liceu se exercită un

control mai riguros de către profesori, în vreme ce studenții se bucură de mai multă independență. Să remarcăm că, în general, instituția școlară, în cooperare cu părinții, controlează foarte strict elevii, limitându-le drastic gradul de libertate. Acest lucru este necesar, întrucât copiii nu-și pot regla singuri foarte bine comportamentul; ei se dezvoltă cognitiv, emoțional și conativ continuu, până la majorat.

Totuși, un control prea strict, mai ales din partea părinților, nu poate avea consecințe benefice. Începând cu anii '90 s-au efectuat studii asupra relației dintre practicile părinților de creștere a copiilor și delăsarea celor din urmă. Remarcabile sunt cercetările lui Ferrari și Olivette (1994), prin care s-a demonstrat că autoritatea parentală prea pronunțată induce copiilor delăsare. Cei doi psihologi au lucrat cu adolescente de 13-15 ani, cărora le cereau să aprecieze stilul parental al mamei și al tatălui, precum și propria tendință spre delăsare. Rezultatele au indicat că stilul autoritar al tatălui (mult mai puțin cel al mamei), caracterizat prin control excesiv și inflexibilitate, întârzie constituirea autonomiei fiicelor și le determină să dezvolte tendințe de delăsare și de indecizie cronică. Practic, fetele care se confruntă cu atitudinea critică a tatălui învață mai curând să evite sarcinile, percepute ca probe în care eșecul este probabil.

Mai târziu, Pychyl și colaboratorii săi (2002) au confirmat cauzalitatea dintre stilul autoritar al părinților și delăsare. În plus, ei au evidențiat rolul mediator al stimei de sine în relația dintre conduita constrângătoare a tatălui și delăsarea adolescentelor.

O ipoteză interesantă găsim în articolul publicat de Milgram și Toubiana (2010), cercetătorii preocupați de felul în care anxietatea părinților și delăsarea lor din copilărie au impact asupra anxietății și delăsării copiilor. La cercetare au participat 354 de adolescenți israelieni (cu vârste cuprinse între 13 și 16 ani) și părinții lor. Adulții anxioși se implică mai mult decât cei cu un nivel scăzut de anxietate în viața școlară a copiilor. Indiferent de scorul la anxietate și la delăsarea din copilărie, părinții elevilor de 13 ani participă mai mult la educația formală a copiilor decât părinții elevilor de 15 și 16 ani. Concluziile autorilor se referă și la efectul anxietății, în sensul că adolescenții de 16 ani sunt mai puțin anxioși decât cei de 13 ani cu privire la îndatoririle educaționale și, în consecință – cred Milgram și Toubiana –, sunt mai delăsători.

Dar indiferent de dorința părinților de a-și asista copiii în eforturile lor școlare, un experiment efectuat de curând la Universitatea Duke ar trebui să ne dea de gândit. Studiul pune la îndoială utilitatea sprijinului celui alt în anumite sarcini, printre care și sarcinile din educație. Fitzsimons și Finkel (2011) au numit fenomenul localizarea exterioară a sursei autoreglării (*self-regulatory outsourcing*). În esență, dacă ne gândim că o persoană poate contribui la atingerea de către noi a unui scop, atunci vom depune mai puține eforturi pentru a îndeplini scopul respectiv. Într-unul dintre demersurile experimentale descrise în articol, participanții cărora li s-a cerut să se gândească cum i-ar sprijini un prieten să treacă un examen au amânat o sarcină academică semnificativ mai mult decât au făcut-o subiecții din grupul de control. În mod analog, probabil, suportul părinților poate să submineze motivația copiilor și, oricât ar fi de greu de crezut, să le încetinească progresul real. Cei asistați încep să se bazeze pe asistența efectivă a părinților în realizarea temelor, dar și pe imboldurile lor de a lucra, încât imboldurile interioare tind să dispară.

Părinții s-ar putea mărgini, mai ales în cazul adolescenților, să le ofere un model de disciplină și organizare a muncii. Cel puțin aceasta este recomandarea unui studiu întreprins de un grup de psihologi spanioli și portughezi pe 580 de elevi din clasa a VII-a și 809 elevi din clasa a IX-a (Rosário *et al.*, 2009). Într-adevăr, în familiile în care ambii părinți au studii superioare, copiii sunt mai puțin înclinați spre delăsare, probabil ca

urmare a posibilității de a învăța în familie o atitudine potrivită față de munca intelectuală. Din datele lui Rosário și ale colaboratorilor săi reiese, de asemenea, că delăsarea crește odată cu numărul de frați, copiii singuri la părinți fiind cel mai puțin delăsători.

Până la urmă însă, dincolo de condiționările sociale și de intervenția părinților, delăsarea este un fenomen care ține de voință. Cu toții ne imaginăm că felul în care se achită un elev de îndatoririle școlare depinde de autocontrolul său, adică de capacitatea de a-și înfrânge tendința de a se juca și de a-și impune să-și facă temele. Se poate înșela oare simțul comun în această privință? Cercetările vechi i-au dat dreptate. La începutul anilor '70, Walter Mischel a testat capacitatea de a amâna recompensa a sute de copii preșcolari, de 4 și 5 ani. Paradigma lui este arhicunoscută: copilul avea în față o beza, iar experimentatorul, în timp ce părăsea laboratorul, îi promitea că îi va mai aduce una dacă n-o va mânca pe cea de pe masă până se întoarce el. Evident, două bezele constituie o recompensă preferabilă, însă, pentru a o obține, copilul trebuia să-și reprime dorința de a mânca bezeaua care-l ademenea. Mischel a construit o întreagă teorie a personalității plecând de la variabilele relevate de comportamentul subiecților capabili să aștepte. Mai mult, el a urmărit acești copii și a constatat că, după vârsta de 15 ani, erau superiori în multe privințe celor care nu-și putuseră amâna plăcerea: părinții lor îi descriau ca fiind academic și social mai competenți, mai raționali, aveau o capacitate de concentrare mai mare, o fluentă verbală mai bună, făceau mai bine față frustrării și stresului (Mischel *et al.*, 1988).

Tinerii cărora Mischel și colaboratorii săi (1988) le fac un portret atât de luminos nu sunt, cu siguranță, delăsători și trebuie să presupunem că n-au fost nici în copilărie și nici în adolescență. Capacitatea de a-și amâna recompensa corelează negativ cu delăsarea. Totuși, un expert contemporan în psihologia delăsării cum este Timothy Pynchyl are convingerea că tendința spre delăsare depinde la copii mai degrabă de gradul de constituire a identității decât de voință și de autocontrol. Împreună cu Matthew Shanagan, Pynchyl a aplicat unui grup de 139 de adolescenți *Extended Objective Measure of Ego Identity Status*, un instrument care surprinde conceptul de sine după două dimensiuni, explorare și angajament. Explorarea se referă la felul în care se scrutează subiectul pe sine însuși, întrebându-se cine este în mod autentic și examinând identitățile alternative disponibile. Angajamentul este „o investiție personală semnificativă într-o identitate specifică” (Shanagan, Pynchyl, 2007, p. 902). Cele două dimensiuni definesc patru statusuri identitare, între care cel mai benefic, presupunând o identitate conturată, este statusul de realizare. Cei doi cercetători au constatat că preadolescenții care atinseseră acest status aveau cele mai reduse scoruri la scala de delăsare din întregul lot de subiecți. Sentimentul puternic al identității personale susține energetic implicarea în sarcinile pe care copilul și adolescentul le asumă. Acest sentiment trebuie cultivat, căci el s-ar putea afla nu numai la baza unor comportamente adaptate de realizare la timp a sarcinilor, ci și la baza autocontrolului, în general.

*

Delăsarea înseamnă întârzierea începerii unei sarcini percepute de subiect ca obligatorie până la trăirea disconfortului cauzat de conștiința faptului de a nu fi realizat sarcina mai devreme. Simptomul tipic al delăsării îl reprezintă performanța slabă: întrucât amână debutul efectiv, delăsătorii nu mai dispun de timp suficient pentru a obține și o calitate a execuției.

Fenomenul a fost studiat pe populația adultă (de pildă, în organizații), dar delăsarea academică s-a bucurat, de departe, de cea mai mare atenție din partea psihologilor. Se

estimează că 70-95% dintre studenți au tendința de a amâna îndeplinirea obligațiilor universitare. În ce privește delăsarea școlarilor, s-a examinat cu deosebire rolul anxietății produse de evaluare, al atitudinii negative față de sarcinile de învățare, al autocontrolului și al identității.

Bibliografie

- Ariely, D., Wertenbroch, K. (2002), „Procrastination, deadlines and performance : Self-control by commitment”, *Psychological Science*, 13(3), pp. 219-224.
- Beck, B.L., Koons, S.R., Milgrim, D.L. (2000), „Correlates and consequences of behavioral procrastination : The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping”, *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), pp. 3-13.
- Burka, J., Yuen, L. (1982), „Mind games procrastinators play”, *Psychology Today*, 15, pp. 32-34.
- Dewitte, S., Schouwenburg, H. (2002), „Procrastination, temptations, and incentives : The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual”, *European Journal of Personality*, 16(6), pp. 469-489.
- Ferrari, J.R. (1991), „Self-handicapping by procrastinators : Protecting self-esteem, social esteem, or both ?”, *Journal of Research in Personality*, 25, pp. 245-261.
- Ferrari, J.R., Olivette, M.J. (1994), „Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination”, *Journal of Research in Personality*, 28, pp. 87-100.
- Ferrari, J.R., Barnes, K.L., Steel, P. (2009), „Life regrets by avoidant and arousal procrastinators : Why put off today what you will regret tomorrow ?”, *Journal of Individual Differences*, 30(3), pp. 163-168.
- Ferrari, J.R., Johnson, J.L., McCown, W.G. (1995), *Procrastination and Task Avoidance : Theory, Research and Treatment*, Plenum, New York.
- Fitzsimmons, G.M., Finkel, E.J. (2011), „Outsourcing self-regulation”, *Psychological Science*, 22(3), pp. 369-375.
- Knaus, W.J. (2000), „Procrastination, blame and change”, *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, pp. 153-166.
- Kotler, S. (2009), „Escape artists”, *Psychology Today*, 42(5), pp. 72-79.
- Lay, C.H. (1987), „A modal profile analysis of procrastinators : A search for types”, *Personality and Individual Differences*, 8(5), pp. 705-714.
- Milgram, N., Toubiana, Y. (2010), „Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents”, *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), pp. 345-361.
- Mischel, W. (1974), „Processes in delay of gratification”, în L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 7, Academic Press, New York.
- Mischel, W., Shoda, Y., Peake, P.K. (1988), „The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), pp. 687-696.
- Ozer, B.U. (2011), „A cross sectional study on procrastination : Who procrastinate More ?”, *International Conference on Education, Research and Innovation*, 18, pp. 34-38.
- Pychyl, T.A., Coplan, R.J., Reid, P.A.M. (2002), „Parenting and procrastination : Gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence”, *Personality and Individual Differences*, 33, pp. 271-285.
- Roig, M., DeTommaso, L. (1995), „Are college cheating and plagiarism related to academic procrastination ?”, *Psychological Reports*, 77, pp. 691-698.
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P., Valle, A. (2009). „Academic procrastination : Associations with personal, school, and family variables”, *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), pp. 118-127.

- Semb, G., Glick, D.M., Spencer, R.E. (1979), „Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses”, *Teaching of Psychology*, 6, pp. 23-25.
- Senecal, C., Koestner, R., Vallerand, R.J. (1995), „self-regulation and academic procrastination”, *Journal of Social Psychology*, 135, pp. 607-619.
- Shanahan, M.J., Pychyl T.A. (2007), „An ego identity perspective on volitional action: Identity status, agency and procrastination”, *Personality and Individual Differences*, 43(4), pp. 901-911.
- Silver, M., Sabini, J. (1981), „Procrastinating”, *Journal for the Theory of Social Behavior*, 11(2), pp. 207-221.
- Sirois, F.M., Melia-Gordon, M.L., Pychyl, T.A. (2003), „I'll look after my health, later: An investigation of procrastination and health”, *Personality and Individual Differences*, 35, pp. 1167-1184.
- Solomon, L.J., Rothblum, E.D. (1984), „Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates”, *Journal of Counseling Psychology*, 31, pp. 503-509.
- Sommer, W.G. (1990), „Procrastination and cramming: How adept students ace the system”, *Journal of American College Health*, 39(1), pp. 5-10.
- Steel, P. (2007), „The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure”, *Psychological Bulletin*, 133(1), pp. 65-94.

Capitolul 13

Amenințarea stereotipului în context școlar

Octavian Onici

Aduceți-vă aminte de bine cunoscuta poveste scrisă de Hans Christian Andersen *Rățușca cea urâtă*. La scurt timp după ce a apărut pe lume, personajul principal a fost ținta comportamentelor discriminatorii necontenite, generate inițial de surse autoritare, apoi de cei care păreau a fi similari. I se provoca în mod intenționat resimțirea rușinii, chiar a umilinței. Pe parcurs, i s-a inoculat, a înțeles și chiar s-a convins de inferioritatea sa. Soluția (auto)propusă – ostracizarea. Din acel moment, el a traversat o perioadă extrem de dificilă, marcată de singurătate. Se poate lesne intui că bobocelul era ferm convins de urâtenia sa. Mai mult, aproape în fiecare zi el își aducea aminte de tratamentul aspru la care a fost supus, ceea ce îl determina să se convingă din ce în ce mai mult de justetea diagnosticului acordat. Fiind apăsător de un complex de inferioritate și anticipând că va fi din nou ținta stigmatizării, a preferat izolarea și delăsarea. Nu i-a trecut niciodată prin minte ideea că ar putea zbura, cu toate că se afla în procesul metamorfozei.

Ce se poate conchide, deocamdată, în acest caz este că personajul din poveste, copleșit de ideea inferiorității autoasumate, obține un eșec lamentabil. Povestea lui Andersen oferă contextul potrivit pentru a introduce un fenomen psihosocial care poartă numele de amenințarea stereotipului.

13.1. Geneza studierii amenințării stereotipului

Conceptul „amenințarea stereotipului” (*stereotype threat*) a fost propus de Claude Steele și Joshua Aronson (1995), care l-au definit drept existența riscului de confirmare a stereotipului negativ atribuit propriului grup prin diminuarea performanței personale într-un domeniu specific. Reflecțiile asupra acestui fenomen își au originea în experiența observațională și analiza statisticilor privind calificativele obținute în urma susținerii examenelor în vederea admiterii la facultate (*Scholastic Achievement Test*). În mod concret, autorii au constatat că pe parcursul formării socioprofesionale universitare, studenții afro-americani obțineau rezultate net inferioare comparativ cu studenții euro-americani, cu toate că potențialul de învățare și reușită era similar. Mai mult, alarmant era abandonul studiilor de către afro-americani după o perioadă de timp. O validare empirică era necesară pentru fundamentarea noului concept. Cercetătorii au invitat, pe bază de voluntariat, studenți euro-americani și afro-americani din cadrul Universității Stanford să participe la un studiu. Aceștia trebuiau să rezolve un șir de probleme care implicau

abilități verbale, sarcini asemănătoare cu cele din testele standardizate folosite în evaluarea universitară. Tuturor li s-au creat expectanțe că testul va fi foarte dificil și că ceretătorii nu se așteaptă ca mulți dintre ei să reușească. De asemenea, li s-a comunicat că în final vor afla rezultatele. Rafinând procedura experimentală, în cadrul celui de-al patrulea studiu, manipularea a constatat în inducerea salienței¹ identității sociale înaintea îndeplinirii sarcinii: la jumătate dintre subiecți li s-a solicitat în mod expres să-și indice rasa. S-a constatat că doar în cazul afro-americanilor cărora li s-a activat apartenența rasială performanța la test a fost semnificativ mai mică. În cazul în care nu li s-a solicitat să menționeze apartenența rasială, rezultatele au fost fie similare, fie mai bune decât cele obținute de către participanții euro-americani.

Dincolo de diferențele privind nivelul de inteligență, stilul comunicării didactice practicat de profesori, stereotipizarea aplicată de membrii grupurilor majoritare sau autoritare, aceste rezultate sugerează luarea în calcul și a procesului de autostereotipizare negativă pe care îl generează chiar membrii grupurilor minoritare.

Ne-am propus, în ceea ce urmează, să prezentăm care sunt persoanele vulnerabile la amenințarea stereotipului, domeniile specifice în care este afectată performanța și consecințele acestui fenomen constatate în practică și studiile empirice. Sperăm ca descrierea modalităților de ameliorare sau prevenire a efectelor produse de amenințarea stereotipului să reprezinte un ghid util pentru cadrele didactice care oricând se pot confrunta cu această realitate deloc neglijabilă. În paralel, vom cadra teoretic conceptele cu care operează psihologia socială cognitivă, legate de tema abordată.

13.2. Cine este vulnerabil și ce anume este afectat de amenințarea stereotipului?

În principiu, orice persoană poate fi afectată de fenomenul amenințării stereotipului. Pentru aceasta, două condiții sunt indispensabile: existența și cunoașterea unui stereotip negativ axat pe expectanța obținerii performanței scăzute într-un domeniu specific și un grad de identificare a persoanei cu acel grup sau categorie socială. Pentru o mai bună înțelegere a celor prezentate, vom clarifica o serie de fenomene și procese psihosociale aferente.

Din momentul în care persoana a perceput un stimul, are loc procesul de categorizare – încadrarea lui într-o clasă de obiecte. Imediat și aproape instantaneu se activează o schemă cognitivă corespunzătoare acelui stimul. Se are în vedere existența unei reprezentări mentale complexe, a unui set organizat și structurat de cogniții despre un anume concept sau stimul. Schema cognitivă include cunoștințele despre acel concept sau stimul, relațiile dintre cunoștințe și anumite exemple specifice (Sanitioso *et al.*, 1999). De exemplu, dacă în câmpul percepției este plasată o cretă sau un simbol ce o reprezintă, individul își va activa totalitatea cunoștințelor despre acel obiect: definiția semantică sau instrumentală, varietatea formelor, culorilor, experiențelor pe care le-a înregistrat până atunci cu privire la acest obiect.

Referindu-ne cu precădere la stimulii sociali, ne vom raporta la un tip de schemă specifică. *Schema cognitivă de grup* reprezintă totalitatea cunoștințelor pe care un individ

1. Saliența (eng. *salience*) este proprietatea unui stimul de a ieși în evidență. În cazul nostru, este o tehnică experimentală prin care se activează un conținut la nivelul conștiinței, iar stimulii pot fi percepuți, liminali, sau aflați la limita percepției, subliminali.

le posedă despre un grup social. Aceste informații sunt organizate în cadrul a trei componente interdependente: a) *Stereotipul* reprezintă o construcție cognitivă, un set de cunoștințe pe care un individ le posedă atunci când se raportează la un grup social. Un stereotip îmbracă de obicei forma „toate persoanele din grupul/categoria x posedă caracteristica y ”; b) *Prejudicata* este și ea o construcție cognitivă a cărei engramă este mai degrabă afectivă. Prejudicata conține un set de evaluări referitoare la o persoană, atunci când aceasta este asociată unui grup/unei categorii sociale. O formă tipică ar fi: „individul posedă caracteristica y și aceasta numai pentru că provine din categoria x ”; c) *Discriminarea* reprezintă consecința activării primelor două componente și se materializează sub forma unor comportamente observabile (Nastas, 2003, pp. 255-271). Este adevărat că stereotipurile pot fi pozitive. De exemplu, stereotipul că toți românii sunt buni muzicieni. Fenomenul amenințării stereotipului ne determină să luăm în considerare spectrul negativ al stereotipului. În plus, stereotipurile negative sunt mai numeroase, mai neobișnuite și reprezintă un potențial pericol, motiv pentru care captarea atenției se produce prioritar.

Stereotipurile sociale sunt produsul unei construcții culturale și ideologice. În procesul învățării și transmiterii lor sunt implicate în principal trei surse: părinții, semenii și mass-media. Expunerea frecventă a stereotipurilor creează un teren fertil prin care acestea se transformă în *esențe psihologice* (Corneille, Leyens, 1997). Pentru facilitarea înțelegerii, vom folosi drept exemplu un obiect nonsocial. Am putea defini „esența unui pahar” strict instrumental – mijloc pentru a consuma un lichid. În mod analog, se întâmplă și cu stereotipurile. Din păcate, din ce în ce mai mult se cimentează asocierea dintre musulmani și terorism. În consecință, stereotipul „toți musulmanii sunt teroriști” capătă din ce în ce mai mult teren. Acum câțiva ani, o studentă româncă mi-a împărtășit din experiențele pe care le-a trăit în SUA. După ce se prezenta cu prenumele său (Amira), mai degrabă neobișnuit pentru cultura americană, constata imediat manifestarea reticenței și evitării din partea celorlalți.

Esențele psihologice sunt greu de schimbat, iar stereotipurile nu fac excepție de la acest principiu.

Cea mai simplă și accesibilă modalitate de categorizare socială se realizează prin intermediul proceselor de includere și excludere a propriei persoane: grupul din care persoana face parte (in-grup) și grupul din care persoana nu face parte (out-grup) (Hamilton, 1979). În același timp, activarea stereotipurilor implică procesul de *comparare socială*. În 1954, promotorul teoriei, Leon Festinger, postula că, în lipsa unor mijloace obiective de evaluare, oamenii caută să-și compare opiniile și atitudinile cu entitățile sociale similare (Doise *et al.*, 1996). Acest proces are loc la nivel interindividual și intergrup, ultimul caz fiind în atenția noastră. De cele mai multe ori, în urma unor relații tensionate, anumite grupuri construiesc stereotipuri negative despre alte grupuri, pretinzând superioritatea pe anumite dimensiuni relevante. Aceasta se datorează în special dorinței de diferențiere și distanțare de alte grupuri în scopul menținerii sau augmentării identității sociale pozitive. Se poate intui că ținta cel mai frecvent expusă stereotipizării negative o constituie minoritatea. Din punctul de vedere al psihologiei sociale, *minoritatea* se referă la entitatea socială (individ, grup sau categorie socială), care, în principal, este lipsită de accesul la puterea socială și, în secundar, este numeric inferioară (Neculau, Ferréol, 1996; Santuzzi, Reed, 2007, pp. 579-581). Care ar fi consecințele pe care le suferă membrii grupurilor minoritare? În primul rând, scăderea nivelului stimei de sine, care, implicit, face ca identitatea socială să devină nesatisfăcătoare.

Întrebarea care trebuie elucidată se referă la reperarea stereotipurilor negative legate de performanța școlară, a căror activare este posibilă în context școlar sau aferent acestuia. În plus, este necesar de știut care sunt grupurile și categoriile sociale de apartenență ale elevilor și felul în care se raportează la ele. Pentru aceasta, este nevoie de un diagnostic preliminar în privința a trei aspecte: a) identificarea fațetelor identității sociale a unui individ; b) felul în care individul se percepe ca membru al grupului sau ca reprezentant al categoriei sociale în care este inclus și c) felul în care grupul sau categoria socială sunt percepute de membrii altor grupuri sau categorii sociale pertinente.

Pentru a explora fațetele identității sociale sau felul în care individul se autocategorizează, se poate folosi tehnica „Cine sunt eu?” (*Twenty Statements Test*; Kuhn, McPartland, 1954; Rhee *et al.*, 1995; Cousins, 1989). Subiectul este invitat să răspundă diferit de 20 de ori la întrebarea testului, ceea ce va conduce la captarea multiplelor fațete ale identității sale. Suplimentar, fiecare răspuns poate fi apreciat din punctul de vedere al valenței sau poate fi asociat cu alte sigle lingvistice.

În privința măsurării stereotipurilor există mai multe modalități directe și indirecte, fiecare având avantajele și limitele sale (Schneider, 2004; Nastas, 2003, pp. 255-271). În principiu, se folosește o listă prestabilită care conține descriptori de personalitate. Sarcina constă în aprecierea măsurii în care trăsăturile caracterizează grupul sau categoria socială din care face parte individul, cât și cea cu care se compară. De exemplu, dacă ne referim la stereotipul de gen, este necesar să știm cum își percep semenii băieții și cum se raportează la fete. În mod analog, se va proceda cu fetele.

Chiar dacă numărul stereotipurilor este foarte mare, literatura de specialitate atrage atenția cu precădere asupra a trei mari categorii prototipice și transculturale de stereotipuri, etichetate „big three” (Schneider, 2004, p. 437). În general, cele mai abundente stereotipuri vizează *genul*, *rasa* și *vârsta*, chiar dacă diversitatea lor nu se încheie aici. În funcție de necesități, resurse și interes s-au dezvoltat programe de cercetare teoretică, metodologică și empirică în acest sens. Dacă o performanță, în cazul nostru școlară, riscă să fie afectată de amenințarea unui stereotip negativ specific, atunci este necesară inventarierea lor.

13.2.1. Genul și rasa în mediul școlar

Raportându-ne la modelul „big three”, se impun câteva precizări referitoare la stereotipurile de gen și rasă. Dimensiunea vârstei nu este relevantă în cazul nostru.

În general, clasele de elevi conțin reprezentanți ai genului masculin și feminin, iar ponderea variabilă dintre băieți și fete nu constituie o problemă. De exemplu, există un stereotip împărtășit în cultura americană că, în general, femeile sunt mai puțin abile decât bărbații în domeniul matematicii (Steele, 1997; Spencer *et al.*, 1999).

În privința stereotipurilor de rasă, preocuparea pentru studierea lor a debutat și continuă în culturile în care există o varietate în acest sens. Atunci când s-a observat că performanța scăzută în sarcinile verbale ale afro-americanilor nu poate fi explicată doar prin prisma nivelului de inteligență sau din punctul de vedere al statusului socioeconomic din familie, s-a intuit că anume activarea unui stereotip negativ rasial ar putea fi cauza deteriorării rezultatelor (Steele, Aronson, 1995). Iată și o altă față a monedei: se consideră că afro-americanii ar fi superiori în privința performanței atletice comparativ cu euro-americanii (Stone *et al.*, 1999). Un alt exemplu de stereotip perpetuat se referă la bărbații asiatici care ar fi superiori în domeniul matematicii (Aronson *et al.*, 1999).

În cadrul oricărei societăți există grupuri de minoritari, iar procesul de reintegrare socială îi vizează: în SUA se acordă importanță afro-americanilor, în Franța se discută despre magrebieni, iar în România – preponderent sunt vizati rromii.

Dat fiind contextul școlar în care ne situăm, este necesar să se acorde importanță stereotipurilor negative specifice, cum ar fi cele etnice și/sau rasiale, regionale, care vizează categoriile sociale defavorizate sau cu cerințe educative speciale și care pot avea un impact nedorit asupra performanței școlare.

13.3. Strategii și mecanisme defensive

Amenințarea stereotipului crește probabilitatea înregistrării unui impact nefavorabil asupra proceselor cognitive, afective și motivaționale, care, la rândul lor, amenință performanța școlară. Dacă individul anticipează și înregistrează un eșec în urma activării unui stereotip negativ autoatribuit, asocierea celor două fenomene va fi întărită, ajungându-se astfel la un cerc vicios. Cum anume va reacționa sistemul psihic? Se vor activa mecanisme psihologice defensive caracteristice ale sinelui privat (totalitatea informațiilor despre sine care sunt inaccesibile celorlalte persoane) și ale sinelui public (totalitatea informațiilor despre sine pe care ceilalți le pot cunoaște). Aceste „scuturi psihologice” sunt mai mult sau mai puțin conștiente. Rolul lor constă prioritar în protejarea sau restabilirea stimei de sine și a identității sociale pozitive. Vom prezenta succint cele mai importante mecanisme psihologice și impactul pe care îl provoacă.

13.3.1. Devalorizarea și lipsa de angajare în sarcină

După ce o persoană ia cunoștință despre performanța scăzută pe care a obținut-o într-o sarcină, iar un stereotip negativ are legătură cu această realitate, se poate ajunge la discreditarea însăși a valorii sarcinii. În acest sens, sarcina va fi considerată puțin grăitoare în privința abilităților pe care pretinde că le măsoară, iar rezultatul neconcludent. În studiul lui Steele și Aronson (1995), subiecții afro-americani și euro-americani au avut de rezolvat câteva sarcini știind că se urmărește evaluarea lor. În final, au fost rugați să completeze un chestionar în care se investigau mai multe aspecte, printre care și felul în care apreciază testele standardizate, în general. Doar subiecții afro-americani care au fost expuși direct sau indirect amenințării stereotipului au considerat testele mai nedrepte, mai perfide și lipsite de relevanță.

Două reacții clasice caracterizează animalele și oamenii: de apropiere și îndepărtare. Îmi aduc aminte că în cadrul orei de zoologie profesoara ne-a demonstrat cum mediul neprielnic determină protozoarele să-l părăsească. Două picături de apă dulce au fost unite printr-un canal, iar un parameci a fost plasat în una dintre picături. În momentul în care s-a introdus o substanță salină în apa în care se afla protozoarul, acesta s-a refugiat în mediul său prielnic. În mod analog reacționează și ființele umane: se vor îndepărta de realitatea care le provoacă disconfort psihologic. În cadrul unui experiment, participanții au acceptat să li se măsoare nivelul de inteligență. Imediat după ce au fost anunțați că au obținut un rezultat slab, li s-a măsurat nivelul stimei de sine, constatându-se o scădere semnificativă a nivelului stimei de sine a euro-americanilor, dar nu și la afro-americani. Cercetătorii au folosit termenul „dezangajare” față de sarcină (*disengagement*), care ar presupune un fel de negare a faptului că sarcina sau proba ar avea calitățile necesare de

a măsura ceea ce-și propune (Major *et al.*, 1998). Studii asemănătoare au fost realizate în condițiile în care subiecții sub amenințarea stereotipului au fost informați că obținuseră un rezultat slab, cu diferența că li s-a cerut să aprecieze în mod direct calitățile sarcinii. Ei au declarat că testul de inteligență care li s-a aplicat, în esență, nu poate fi considerat veritabil, că nu îndeplinește calitățile necesare pentru a le scoate în evidență nivelul real de inteligență. În concluzie, sarcina a fost catalogată drept inutilă și lipsită de relevanță (Steele, 1997; Aronson, 2002). În cazul dez-identificării cronice, și studiile care au respectat un design longitudinal au demonstrat aceasta, motivația și persistența față de sarcină s-au diminuat drastic (Nussbaum, Steele, 2007).

13.3.2. Autohandicaparea

Ideea producerii unui eșec iminent generează un disconfort psihologic imens, o stare de angoasă pe care omul încearcă să o elimine anticipat. Dacă în urma înregistrării unei performanțe scăzute atribuirea cauzalității comportamentului s-ar face în termenii unor factori interni/personali, cum ar fi capacitățile și efortul depus, aceasta ar echivala cu declanșarea unui proces de autodistrugere. Prin urmare, atenția se va canaliza pe identificarea unor cauze externe sau factori situaționali care să explice eșecul. De exemplu, înaintea unui examen, un elev se poate angrena în alte activități decât învățarea sau recapitularea. Dacă nota obținută la examen nu va fi satisfăcătoare, are deja justificarea: totul s-a produs din cauza petrecerii, insomniei, intoxicației alimentare etc. Crearea unor impedimente, obstacole pentru a fi invocate drept cauze ale unui eșec poartă numele de *autohandicapare* (*self-handicapping*).

Inițial, studiile empirice au constatat o legătură de tip corelațional între amenințarea stereotipului și autohandicapare, în ceea ce privește performanța academică scăzută. Subiecții din studiul lui Steele și Aronson (1995) au acceptat în mod voluntar să participe la sarcina cu caracter evaluativ. Cei care au fost amenințați de stereotip și, prin urmare, au obținut performanțe slabe comparativ cu alți subiecți au menționat că au dormit mult mai puțin în noaptea anterioară participării la experiment și/sau că în timpul rezolvării testului au fost distrași de gânduri care nu aveau legătură cu sarcina.

Într-o altă serie de studii realizate de Brown și Josephs (1999), autohandicaparea a fost manipulată. Sarcina propusă a vizat rezolvarea problemelor de matematică, cunoscându-se stereotipul negativ referitor la abilitățile matematice ale persoanelor de gen feminin (Steele, 1997). Înainte de a rula sarcina pe computer, a fost simulată o defecțiune tehnică, ce putea fi invocată pentru a justifica performanța slabă la test. Rezultatele nu au constatat diferențe de performanțe la subiecții de gen masculin, indiferent dacă au existat sau nu probleme de funcționare la computer. O performanță mai slabă însă s-a constatat la subiecții de gen feminin, care au fost expuși simulării defecțiunii tehnice.

13.3.3. Slaba identificare socială

În studiul de bază al lui Steele și Aronson (1995), subiecții afro-americani expuși amenințării stereotipului negativ și care au obținut performanțe slabe și-au exprimat într-o măsură mai mică preferința pentru stilurile muzicale (de exemplu, „rap”) și tipurile de sport (de exemplu, baschet) asociate în mod tradițional cu cultura afro-americană, comparativ cu cei care nu au fost expuși amenințării stereotipului. Autorii au interpretat diferența ca pe o modalitate de prezentare a sinelui prin care subiecții au dorit să reducă asocierea

propriei persoane cu grupul rasial din care fac parte. În recenta carte a lui Claude M. Steele, *Whistling Vivaldi* (2011), este prezentată o întâmplare a unui ziarist care, plimbându-se noaptea pe stradă, s-a întâlnit cu un grup de afro-americani care s-au comportat contrastereotipic – fredonau melodiile din repertoriul formației Beatles și teme muzicale extrase din opera lui Antonio Vivaldi, *Cele patru anotimpuri*! Pot fi oferite două explicații: atunci când au observat o persoană albă în toiul nopții, tinerii ar fi încercat să transmită un mesaj care să combată stereotipul că afro-americanii sunt agresivi, pe de o parte, iar pe altă parte, e posibil ca ei să fi înregistrat o identitate socială nesatisfăcătoare. Este adevărat că, uneori, membrii grupurilor minoritare aplică o strategie surprinzătoare atunci când interacționează cu reprezentanții grupurilor majoritare. Ei apreciază că trăsăturile de personalitate stau la baza producerii comportamentelor indezirabile comise de membrii propriului grup de apartenență, iar dacă se întâmplă să comită acte dezirabile, acestea s-ar explica pe baza factorilor situaționali. Atunci când judecă comportamentul membrilor majoritari, o fac invers: ceea ce este indezirabil s-ar datora situației, iar ceea ce este dezirabil – factorilor interni, dispoziționali (Hewstone, Ward, 1985). Chiar dacă este riscant, o astfel de atitudine poate fi tratată cu considerație de către membrii majoritari. Un astfel de membru minoritar poate fi văzut drept excepție, care merită un credit suplimentar.

Fenomenul de dez-identificare se poate manifesta nu doar prin raportare la o sarcină sau domeniu, ci și față de caracteristicile negative ale stereotipului percepute ca fiind răspunzătoare pentru performanța scăzută. Acest fenomen, *bifurcarea identității*, a fost propus de Pronin, Steele și Ross (2004). Într-un studiu preliminar, cercetătorii au identificat o listă de caracteristici care se asociau mai mult sau mai puțin cu stereotipul negativ privind abilitățile femeilor în domeniul matematicii. În studiul propriu-zis, au participat studenți ce urmau cursurile facultății de matematică. Provocarea amenințării stereotipului s-a realizat prin luarea la cunoștință a conținutului unui articol științific care ar fi demonstrat superioritatea bărbaților în matematică. În final, subiecții apreciau gradul în care îi caracterizează mai mulți descriptori de personalitate. S-a constatat că doar în condiția amenințării stereotipului studenții au atribuit mai puțin caracteristicile asociate stereotipului negativ privind performanța în matematică (tendința de a flirta, bârfi, dorința de a avea copii, renunțarea la serviciu pentru creșterea copiilor) comparativ cu persoanele care nu au fost expuse manipulării. În privința caracteristicilor care nu se asociază cu stereotipul negativ ce implică performanța (sensibilitatea, empatia, atenția acordată alimentației, modei), nu s-au înregistrat diferențe semnificative între cele două loturi.

Ideea că orice persoană poate fi afectată de fenomenul amenințarea stereotipului pare plauzibilă. Obținerea rezultatelor academice universitare este condiționată de înregistrarea performanțelor școlare și, cu cât se întâmplă mai devreme acest lucru, cu atât șansele pentru depășirea unui nivel superior de complexitate sunt mai mari. În continuare, ne-am propus să trecem în revistă câteva soluții pentru contracararea fenomenului amenințarea stereotipului.

13.4. Cum se pot preveni sau combate efectele amenințării stereotipului?

În perioada preclasică a dezvoltării psihologiei ca știință, un celebru psiholog social, Kurt Lewin, a făcut următoarea afirmație: „O bună teorie este cea aplicabilă”. Respectarea acestei idei va impulsiona construcția și conservarea unei punți de legătură dintre teoretician

și practician. Câștigul va fi reciproc : teoriile vor contribui la o mai bună înțelegere și explicare a realității sociale, metodele vor propune tehnici și instrumente care vor servi procesului de diagnostic al realității. Ambele ingrediente sunt absolut necesare pentru asigurarea intervențiilor care să determine schimbarea.

Chiar dacă cercetările legate de amenințarea stereotipului s-au desfășurat inițial în context universitar, rezultatele pot fi extrapolate și implementate cu ușurință în context școlar : principiile și mecanismele sunt aceleași. Bineînțeles, tot timpul sunt preferate soluții ce presupun costuri cât mai mici și care să asigure rezultate bune. Experiența acumulată în studierea amenințării stereotipurilor oferă mai multe astfel de soluții fezabile, care au și un veritabil potențial terapeutic.

13.4.1. O altă viziune asupra sarcinii

În experimentul de bază realizat de Steele și Aronson (1995), performanța afro-americanilor în sarcină a fost scăzută atunci când aceștia aflau caracterul ei evaluativ sau de diagnostic. În schimb, atunci când sarcina a fost prezentată ca fiind neevaluativă, adică nu se identifica nivelul abilităților intelectuale, performanța nu a avut de suferit. Însuși autorii conchid că această soluție este însă dificil de aplicat în context academic, mai ales că perioada evaluărilor este anunțată din timp.

Orice sarcină presupune existența unui consemn care trebuie să fie clar, structurat și comprehensibil. Dacă însuși conținutul informațional al sarcinii poate crea premise pentru activarea unui stereotip negativ, activarea lui poate fi combătută anticipat. Se poate lua o măsură prin care persoanele să fie asigurate că experiența aplicării probelor de evaluare, până în acel moment, nu a relevat diferențe la nivelul membrilor indiferent de apartenența lor socială.

Spencer, Steele și Quinn (1999) au constatat că atât persoanele de gen feminin, cât și cele de gen masculin obțin performanțe asemănătoare atunci când sarcinile sunt de dificultate scăzută. Când complexitatea probelor este mare și acest aspect este adus la cunoștința participanților, femeile au înregistrat o performanță mai mică. În studiu, cercetătorii au oferit spre rezolvare 15 probleme de matematică cu grad ridicat de dificultate, care au fost împărțite în două secțiuni. După ce primele zece probleme au fost soluționate, experimentatorul intervenea cu o informație suplimentară. La prima jumătate din lot el a comunicat că, în trecut, s-au constatat diferențe la nivel de rezultate obținute de către femei și bărbați, dar următoarele cinci probleme nu au înregistrat diferențe de performanță indiferent de genul subiecților. Ordinea informațiilor din consemn a fost inversată pentru cealaltă jumătate de lot. După atenționare, subiecții și-au continuat sarcina. Rezultatele au scos în evidență performanțe mai slabe doar în cazul subiecților de gen feminin, atunci când li s-a comunicat existența unor diferențe în trecut. Așadar, înainte de a aplica o probă evaluativă, la nivelul consemnului se poate adăuga o mențiune privind egalitatea de șanse în rezolvarea sarcinii. Această soluție va anula mental activarea și efectele unui stereotip negativ legat de performanță.

În mod obișnuit, înainte de a consemna subiectele ce urmează să fie tratate la un test sau examen, elevilor li se cere să se semneze. Cercetătorii au constatat că, dacă înaintea participării la o sarcină evaluativă, subiecților li se cere să precizeze în mod expres datele sociodemografice de identificare, în special genul și rasa, rezultatele par să fie mai slabe comparativ cu situația în care se solicită datele de identificare după ce sarcina a fost

finalizată (Stricker, Ward, 2004). În afară de combaterea fenomenului amenințării stereotipului, o astfel de soluție poate preîntâmpina și efectul de „halo” sau „pygmalion”.

Când sarcinile care urmează să fie rezolvate sunt complexe, este corect și onest ca un cadru didactic să anunțe elevii despre această realitate. Este imperios ca elevii să fie asigurați că, *în mod real*, fiecare dintre ei este capabil să obțină performanțe maxime. Mesajul trebuie comunicat în așa fel încât să fie perceput ca fiind credibil.

13.4.2. Conștientizarea transformării

Când ați rezolvat ultima dată un test veritabil de inteligență? Dacă aceasta s-a întâmplat demult, ați putea anticipa care ar fi scorul pe care l-ați obține acum? Adresați această întrebare elevilor sau oricărei persoane și veți obține mai mult ca sigur același răspuns – „peste medie”. Ar fi și disonant să existe un alt tip de răspuns. Orice teoretician sau practician interesat de această problematică însă va afirma că nivelul inteligenței se distribuie conform curbei lui Gauss.

Încă o întrebare care vă poate provoca: oare nivelul inteligenței unei persoane se poate schimba sau rămâne relativ la același nivel?

După ce a fost izgonit, bobocelul cel urât s-a refugiat într-o peșteră și nu ieșea de acolo decât pe timp de noapte, din cauza convingerii certe că a rămas urât, credință pe care ceilalți nu s-ar sinchisi să o reconfirme. Așa se poate explica intensă uimire când s-a văzut în oglinda apei. Oare dacă ar fi constatat că aspectul său „se îmbunătățește”, s-ar fi comportat la fel? Probabil că nu.

Psihologii sociali au atras atenția asupra teoriilor implicite pe care oamenii le au atunci când se referă la două tipuri de scopuri cvasigenerale. Scopurile orientate pe *performanță* urmăresc obținerea unor judecăți favorabile din partea celorlalți privind nivelul lor de competență. Scopurile orientate pe *învățare* determină persoana să-și îmbunătățească competențele (Dweck, Leggett, 1988). Cercetările la care au participat copii au scos în evidență două patternuri: unii cred că nivelul de inteligență este într-o continuă schimbare (*incremental theory*) și acest fapt determină o mai bună centrare pe scopurile legate de învățare, alții cred că inteligența rămâne mai degrabă neschimbată (*entity theory*), ceea ce determină o centrare pe scopurile legate de performanță. Mai multe cadre didactice i-au comunicat lui Aronson (2002, p. 294) că au aplicat o strategie relativ simplă și eficientă – anunțau elevii înainte de un examen că testul le va măsura abilitățile *curente*, și nu *permanente*. Acest mesaj are rolul de a activa viziunea „incrementală” asupra abilităților cognitive și chiar dacă elevul va obține o performanță la test sub așteptările sale, ea îl va încuraja să ia măsuri pentru a atinge standardele propuse.

13.4.3. Altă optică asupra sinelui

Am prezentat anterior un caz al grupului de afro-americani care fredonau Beatles, stil care în mod tradițional nu este asociat cu categoria lor de apartenență. Ne putem doar întreba dacă acel comportament afișat a fost unul veritabil sau datorat complezenței. Dacă ultima presupunere este adevărată, înseamnă că o persoană are discrepanțe între sinele public și cel privat. Altfel spus, persoana se va comporta „la cerere”, pentru scurt timp, fără ca vreo schimbare profundă să-i afecteze convingerile.

Atunci când o persoană este expusă fenomenului amenințării stereotipului, are loc activarea și autoatribuirea unor caracteristici negative ale grupului legate de performanța

așteptată. Prin urmare, ne confruntăm cu două realități: identitatea socială capătă o valență negativă, iar schimbarea unui stereotip este anevoioasă și de durată. Strategiile care urmăreau prevenirea rezultatelor slabe acționau prin micșorarea interesului acordat fațetei identitare amenințate, fără însă a perturba buna funcționare a psihicului.

Înainte de a prezenta alte două strategii care pot fi implementate, vom clarifica unele aspecte legate de procesul *autocategorizării sociale* (Turner, 1999). Având ca punct de plecare perspectiva asupra principiilor categorizării (Rosch, 1978, pp. 22-48), Turner face o analogie și consideră că o persoană se poate caracteriza în trei moduri: ca ființă distinctă comparativ cu membrii din propriul grup (nivel subordonat), ca membru al unui grup social (nivel de bază) sau ca ființă umană comparativ cu alte specii de animale (nivel supraordonat). Dacă unui individ i se cere să se autodefinească, ceea ce se poate obține prin aplicarea repetată a tehnicii „cine sunt eu?”, se va constata prezența fenomenului de *depersonalizare*, adică trecerea de la identitatea personală la cea socială (Lorenzi-Cioldi, Doise, 1997).

Luând în considerare că nivelul preferențial al autocategorizării este cel de bază, prima soluție propusă vizează *autocategorizarea socială subordonată*. Dacă invităm persoana să-și direcționeze atenția asupra sinelui, ea se va gândi la caracteristicile distinctive pe care le are. În acest fel, procesul de comparare socială tinde să se comute de la polul intergrup la cel interpersonal, adică se va compara cu membrii grupului social de apartenență. În practică s-a constatat că, dacă persoanele sub amenințarea stereotipului trec printr-un proces de individualizare, se înregistrează efecte benefice asupra performanței din domeniul asociat cu conținutul aceluia stereotip negativ. La începutul semestrului, studenții au fost invitați să participe la un exercițiu de reflecție. Ei au avut drept sarcină să realizeze o selecție a celor mai importante valori personale și să elaboreze un eseu pe această temă. Performanțele academice ale acestor studenți s-au îmbunătățit vizibil comparativ cu cele ale studenților care au elaborat în mod similar eseu, dar în care s-au referit la valorile sociale caracteristice grupului de apartenență (Schimmel *et al.*, 2004). Dacă ne gândim la costuri, aplicarea unui astfel de exercițiu ar dura câteva zeci de minute.

A doua soluție se referă la *extinderea categorizării sociale* de la nivelul de bază, în sensul conștientizării identității sociale multiple. În fond, se urmărește același scop, de îndepărtare a atenției de la componenta identității sociale problematice, doar că printr-o altă cale, și anume substituirea identității amenințate de stereotipul negativ cu o altă fațetă identitară socială pozitivă (Roccas, Brewer, 2002). Pentru a provoca acest fenomen, nu trebuie decât ca persoanei să i se facă accesibilă cognitiv identitatea socială multiplă. În mod previzibil, din mai multe posibilități, ea o va alege pe cea benefică. Este ca și cum s-ar crea canale de comunicare între picătura sărată și o picătură dulce, pe care un protozoar nu va evita să le folosească. În cadrul unui studiu, înainte de a rezolva probleme de matematică, la cererea experimentatorilor, subiecții de gen feminin au întocmit o hartă cognitivă a sinelui (Gresky *et al.*, 2005). În centrul unei pagini era prevăzut un spațiu care desemna sinele înconjurat de alte patru spații în care figurau următoarele sigle lingvistice: școala, hobby-urile, familia și prietenii. Jumătate dintre subiecți au avut de generat un număr restrâns de conexiuni dintre aceste domenii, iar restul au fost rugați să creeze cât mai multe conexiuni posibile. Doar în cazul în care s-a întocmit o hartă cognitivă complexă a sinelui, s-au înregistrat performanțe ridicate.

*

Obținerea performanțelor într-o sarcină sau domeniu specific poate fi pusă sub semnul îndoielii dacă persoana estimează probabilitatea crescută ca un stereotip negativ să se confirme.

Activarea acestor atribute negative se poate datora caracteristicilor situației sau provocării intenționate sau neintenționate din partea unor surse relevante. Pe termen scurt, dacă persoana se identifică cu grupul de apartenență și asocierea negativă anterior menționată este apreciată ca verosimilă, performanța riscă să se degradeze. Stima de sine și identitatea socială vor căpăta valențe negative, facilitând instalarea anxietății și lipsei de încredere în forțele proprii. Pe termen lung, sarcina și/sau domeniul vor fi considerate lipsite de valoare și justete, neimportante, îndepărtând persoana să mai persevereze în scopul progresării. În caz extrem, nu doar despre delăsare este vorba, ci de abandonare. De asemenea, pot fi reprimite aspirațiile de afirmare într-un domeniu considerat a priori „necaracteristic” persoanelor din grupul cu care se identifică, iar posibila reușită va părea utopică.

În școala generală și în facultate am avut colegi romei cu care aveam relații cordiale. Foarte puțini dintre ei au absolvit studiile. Mi-au împărtășit că au fost expuși presiunilor venite din partea persoanelor importante, familie, prieteni, comunitatea etnică.

Fenomenul amenințării stereotipului este greu de controlat, totuși combaterea sau prevenirea efectelor nedorite este posibilă. La ora actuală, există mai multe soluții de prevenire și combatere, iar avantajul lor constă în costurile scăzute și în adaptarea ușoară, inclusiv în contextul școlar.

În cazul în care un stereotip negativ „vă amenință” sau dacă interacționați cu persoane a căror performanță este susceptibilă de a fi afectată din cauza acestui fenomen, aplicați aceste soluții. Dacă descoperiți căi mai eficiente, nu ezitați să le împărtășiți!

Bibliografie

- Aronson, J. (2000), „Stereotype threat: Contending and coping with unnerving expectations”, în J. Aronson (ed.), *Improving Academic Achievement. Impact of Psychological Factor on Education*, California, Elsevier Science, New York.
- Aronson, J., Lustina, M.J., Good, C., Keough, K., Steele, C.M., Brown, J. (1999), „When white men can't do math: Necessary and sufficient factors in stereotype threat”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, pp. 29-46.
- Brown, R.P., Josephs, R.A. (1999), „A burden of proof: Stereotype relevance and gender differences in math performance”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, pp. 246-257.
- Corneille, O., Leyens, J.-Ph. (1997), „Categorii, categorizare socială și esențialism psihologic”, în R.Y. Bourhis, J.-Ph. Leyens. (coord.), *Stereotipuri, discriminare, relații intergrupuri*, Editura Polirom, Iași.
- Cousins, S.D. (1989), „Culture and self-perception in Japan and the United States”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, pp. 124-131.
- Dweck, C.S., Leggett, E. (1988), „A social-cognitive approach to motivation and personality”, *Psychological Review*, 95, pp. 256-273.
- Gresky, D.M., Ten Eyck, L.L., Lord, C.G., McIntyre, R.B. (2005), „Effect of salient multiple identities on women's performance under mathematics stereotype threat”, *Sex Roles*, 53, pp. 703-716.
- Hamilton, D.L. (1979), „A cognitive-attributional analysis of stereotyping”, în L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. XII, Academic Press, New York.
- Hewstone, M., Ward, C. (1985), „Ethnocentrism and causal attribution in Southeast Asia”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, pp. 614-623.
- Kuhn, M.H., McPartland, T.S. (1954), „An empirical investigation of self-attitudes”, *American Sociological Review*, 19, pp. 68-76.
- Lorenzi-Cioldi, F., Doise, W. (1997), „Identitate socială și identitate personală”, în R.Y. Bourhis, J.-Ph. Leyens (coord.), *Stereotipuri, discriminare, relații intergrupuri*, Editura Polirom, Iași.

- Major, B., Spencer, S.J., Schmader, T., Wolfe, C.T., Crocker, J. (1998), „Coping with negative stereotypes about intellectual performance : The role of psychological disengagement”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, pp. 34-50.
- Mugny, G., Doise, W., Deschamp, J.-C. (1996), *Psihologie socială experimentală*, Editura Polirom, Iași.
- Nastas, D. (2003), „Stereotipuri, prejudecăți și discriminare”, în A. Neculau (coord.), *Manual de psihologie socială*, Editura Polirom, Iași.
- Neculau, A., Ferréol, G. (coord.) (1996), *Minoritari, marginali, excluși*, Editura Polirom, Iași.
- Nussbaum, A.D., Steele, C.M. (2007), „Situational disengagement and persistence in the face of adversity”, *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, pp. 127-134.
- Pronin, E., Steele, C.M., Ross, L. (2004), „Identity bifurcation in response to stereotype threat : Women and mathematics”, *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, pp. 152-168.
- Rhee, E., Uleman, J.S., Lee, H.K., Roman, R.J. (1995), „Spontaneous self-descriptions and ethnic identities in individualistic and collectivistic cultures”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 142-152.
- Roccas, S., Brewer, M.B. (2002), „Social identity complexity”, *Personality and Social Psychology Review*, 6, pp. 88-106.
- Rosch, E. (1978), „Principles of categorization”, în E. Rosch, B.B. Lloyd (eds.), *Cognition and Categorization*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Sanitioso, R.B., Brown, M.M., Lungu, O. (1999), *Cogniția socială. Manual pentru studenți*, Editura Eurocart, Iași.
- Santuzzi, A.M., Reed, J.T. (2007), „Minority social influence”, în R.F. Baumeister, K.D. Vohs (coord.), *Encyclopedia of Social Psychology*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Schimmel, J., Arndt, J., Banko, K.M., Cook, A. (2004), „Not all self-affirmations were created equal : The cognitive and social benefits of affirming the intrinsic (vs. extrinsic) self”, *Social Cognition*, 22, pp. 75-99.
- Schneider, D.J. (2004), *The Psychology of Stereotyping*, Guilford Press, New York.
- Spencer, S.J., Steele, C.M., Quinn, D.M. (1999), „Stereotype threat and women's math performance”, *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, pp. 4-28.
- Steele, C.M. (1997), „A threat in the air : How stereotypes shape intellectual identity and performance”, *American Psychologist*, 52, pp. 613-629.
- Steele, C.M., Aronson, J. (1995), „Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 797-811.
- Stone, J., Lynch, C.I., Sjomeling, M., Darley, J.M. (1999), „Stereotype threat effects on black and white athletic performance”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, pp. 1213-1227.
- Stricker, L.J., Ward, W.C. (2004), „Stereotype threat, inquiring about test taskers' ethnicity and gender, and standardized test performance”, *Journal of Applied Social Psychology*, 34, pp. 665-693.
- Turner, J.C. (1999), „Some current issues in research on social identity and self-categorization theories”, în N. Ellemers, R. Spears, B. Doosje, *Social Identity : Context, Commitment, Content*, Blackwell, Oxford.

Partea a IV-a

Interacțiuni în clasă

Capitolul 14

O perspectivă psihosocială asupra relațiilor dintre profesori și elevi

Ciprian Ceobanu

Oamenii sunt creaturi sociale : ne naștem într-o familie, avem nevoie să trăim în grupuri, evoluăm împreună cu membrii acestor grupuri. În mod evident, grupul școlar este unul dintre cele mai importante din viața unei persoane, iar interacțiunile din interiorul lui îi pot influența evoluția pentru perioade lungi de timp, mult după ce a părăsit acel grup.

Relațiile din interiorul grupului școlar, respectiv relațiile profesor-elev, au constituit o preocupare a pedagogilor și psihologilor decenii de-a rândul, iar atenția acordată subiectului a căpătat diferite forme sau a fost exprimată printr-o varietate de sintagme. Diversele studii care au vizat relația profesor-elev au abordat câteva teme extrem de largi : așteptările profesorilor în legătură cu elevii, și viceversa ; disciplina și controlul clasei ; medierea socială a binomului predare-învățare ; imaginea de sine a profesorilor, dar și reprezentarea propriei eficiențe ; interacțiunea profesor-elev ; sprijinul acordat de profesor copiilor aflați în situație de risc sau abandon școlar (Pianta *et al.*, 2003).

Din multe puncte de vedere, aceste abordări au asigurat fundamentul conceptual al interpretărilor privind relația profesor-elev, dar de cele mai multe ori, perspectiva propusă a fost una relativ limitată și limitativă. Astfel, încercarea de analiză a acestor relații era, în fapt, o abordare a rupturii la nivelul relațiilor dintre profesor și elev. Explicațiile pentru această situație sunt diverse ; de exemplu, Plax și Kearney (1990, pp. 223-236) vorbesc despre profesorii care se află într-o relație de opoziție, de tipul „eu-ei” față de clasa de elevi. Soluția, bine intuită de o serie de autori (Pianta *et al.*, 2003), presupune extinderea perspectivei de analiză a relațiilor profesor-elevi, procesele din interiorul clasei fiind considerate dinamice, pe mai multe nivele, bazându-se pe interacțiuni reciproce care vizează persoanele în diferite conjuncturi.

14.1. O perspectivă clasică asupra studiului relațiilor profesor-elev

Psihologia educației, teoria curriculumului, ca și teoria instruirii reprezintă surse generoase de îmbogățire teoretică, dar și practică pentru studiul relațiilor dintre profesori și elevi în cadrul clasei școlare. Dintr-o perspectivă istorică, putem identifica referințe la aceste tipuri de relații în scrierile unor pedagogi și psihologi de la începutul secolului XX.

Întemeietor al pragmatismului filosofic, dar și al educației progresiviste (Cucos, 2001, p. 261), John Dewey evocă în scrierile sale importanța relațiilor sociale, dezvoltate prin intermediul educației școlare. Relațiile sociale, în general, precum și relațiile umane din interiorul școlii, sentimentul de a fi îngrijit și de a ți se arăta interes, au jucat un rol important în conceptualizarea lui Dewey referitoare la școală drept context de dezvoltare favorabilă pentru copil.

Din aceeași perspectivă istorică putem evoca și conceptul de „zonă de dezvoltare proximă”, element fundamental al concepției psihopedagogice a lui Lev Vîgotski. Construcția teoretică a psihologului rus pune accentul pe sprijinul oferit copilului în contextul realizării și învățării unor cerințe dificile. Acest sprijin era oferit de către părinți și profesori, în cadrul unor relații copil-adult dezvoltate atât în interiorul școlii, cât și în afara ei.

Mai târziu, pe la sfârșitul anilor '60, au fost realizate cercetări extinse, cu caracter observațional, asupra interacțiunilor care au loc în sala de clasă între profesori și elevi. Aceste cercetări, fundamentate pe descrieri extrem de precise ale activității și interacțiunilor profesor-elev, au fost efectuate de Barker și colaboratorii săi. Către mijlocul anilor '70, demersurile observaționale privind studiul relațiilor profesor-elev au fost înlocuite treptat de metodele și conceptele psihologiei sociale aplicate în domeniul studiului câmpului educațional. Ele au culminat cu punerea bazelor studiului interacțiunilor profesor-elev de către Brophy și Good (Pianta *et al.*, 2003, p. 199).

Simultană cu demersurile lui Brophy și Good a fost etapa dezvoltării cercetărilor care au abordat teme apropiate de studiul relației profesor-elev: percepția interpersonală, atribuirea, nivelul de expectanță, influența așteptărilor în ceea ce privește performanța elevului. Aceste studii au evidențiat într-o manieră elocventă faptul că instruirea nu ține doar de o bună evoluție pedagogică a cadrului didactic sau de cunoașterea la perfecție și aplicarea unor metode didactice. O instrucție corespunzătoare, o formare și o dezvoltare armonioasă a personalității elevului sunt rezultate ale unui proces complex, mediat social și psihologic. Atenția acordată studierii motivației elevului, a percepției de sine a acestuia, a modalităților de atingere a țelurilor sale a evidențiat legături consistente între reușita academică a elevului și contextul școlar. Și când se avea în vedere contextul școlar, un rol din ce în ce mai important a început să fie acordat relațiilor profesor-elev, inclusiv atitudinilor și comportamentului profesorilor față de elevi.

O perspectivă considerată „clasică” în studiul relației profesor-elev presupune definirea ei în relație cu două dimensiuni. Astfel, plecând de la cercetările lui Timothy Leary (1957), Wubbels și colaboratorii săi (Wubbels, Levy, 1993; Wubbels *et al.*, 1999) identifică două dimensiuni care pot defini într-o manieră rezonabilă relația dintre profesor și elevi. O dimensiune este *dominare* versus *supunere*, iar cealaltă este *cooperare* versus *opoziție*.

Un nivel înalt de dominare este caracterizat printr-o orientare clară către scopuri, dar și printr-o îndrumare precisă și un control accentuat. Orientarea către scop a profesorului trebuie să aibă atât caracter academic, cât și comportamental. Altfel spus, profesorul oferă un scop și o orientare în raport cu conținuturile educaționale, dar și legat de comportamentul și atitudinile așteptate în clasă. Acestea sunt cu siguranță caracteristici pozitive. Spre deosebire de ele, dominanța ridicată poate fi caracterizată și printr-o lipsă de atenție și de preocupare față de interesele elevilor (Marzano *et al.*, 2003, pp. 42-43).

La celălalt capăt al acestui continuum se găsește supunerea, caracterizată de lipsa de claritate și de scop. Nici una dintre cele două extreme ale continuumului dominare-supunere nu poate defini o relație optimă între profesori și elevi.

Situația este identică și în cazul celei de-a doua dimensiuni, *cooperare* versus *opoziție*. Un nivel ridicat de cooperare presupune preocuparea pentru nevoile și opiniile altora, dar și dorința de a funcționa ca un membru al unei echipe. Din nou, acestea sunt trăsături pozitive. Cooperarea extremă se caracterizează prin incapacitatea de a acționa sau de a lua decizii fără aportul și aprobarea celorlalți membri ai grupului. Opoziția extremă – celălalt capăt al acestui continuum – se caracterizează printr-un antagonism activ față de alții și prin dorința de a contracara și a nega obiectivele și dorințele lor. Nici aici extremele nu pot defini o relație viabilă între profesor și elevi, care să conducă la atingerea scopurilor educaționale.

Plecând de la aceste definiții, autorii citați consideră că, pentru atingerea scopurilor educaționale, combinația ce asigură relația optimă profesor-elev este cea care cuprinde o dominanță moderată spre mare și o cooperare moderată spre mare (vezi figura 14.1).

Interesant de remarcat este faptul că, atunci când debutează în carieră, profesorii prezintă comportamente caracterizate printr-o cooperare ridicată și o dominanță scăzută. În timp, pe măsură ce dobândesc experiență la catedră, scade ponderea comportamentelor de cooperare, crescând în schimb ponderea celor de opoziție (Wubbels *et al.*, 1999, p. 166). Cert este că, în cadrele acestei teorii explicative, sensul general al relației este dat de un echilibru relativ fragil între comportamentele profesorului și cele ale elevilor. Concluzionând, elevii au un randament școlar mai bun și își manifestă preferința față de școală în contextul unor relații pozitive cu profesorii (V.F. Jones, L.S. Jones, 2000).

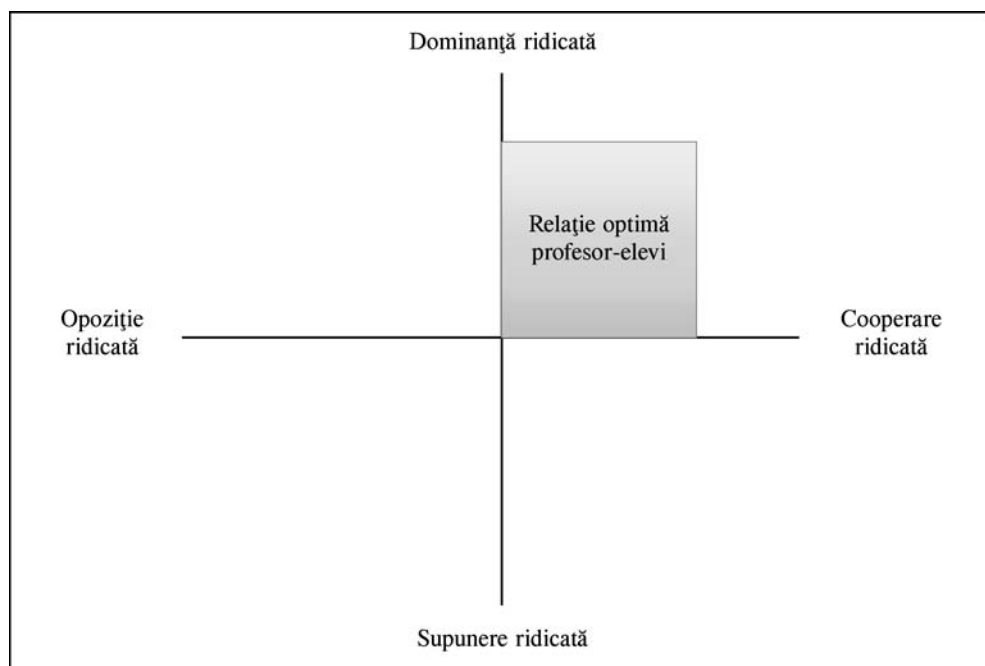


Figura 14.1. Interacțiunea dominare-cooperare în definirea relației optime profesor-elev

14.2. Principii generale de analiză a relațiilor adult-copil

În ultimele două decenii, s-au impus tot mai multe puncte de vedere care converg spre ideea că analiza evoluției, în general, vizează studiul *evoluției* sistemelor vii. Acest fapt a condus către adoptarea teoriei evoluției ca principal model conceptual în dezvoltarea umană (Lerner, 1998, pp. 1-24). Teoria generală a sistemelor, cu o istorie lungă și extrem de dinamică (von Bertalanffy, Hall, Fagen, Forrester), a fost aplicată, ca model explicativ, în foarte multe domenii ale cunoașterii. Într-un mod firesc aproape, această teorie a fost aplicată și în studiul dezvoltării copilului (Ford, Lerner, 1992) sub forma a ceea ce astăzi poartă numele de teoria sistemelor evolutive – TSE. Principiile TSE permit o analiză comprehensivă a numeroșilor factori care influențează evoluția și dezvoltarea copiilor: familia, comunitatea, procesele sociale, dezvoltarea cognitivă, școala, profesorii sau contextele generale de evoluție.

Relațiile profesor-elev pot fi analizate utilizând principiile și structurile cuprinse în grila interpretativă propusă de TSE¹ (Pianta *et al.*, 2003). Din această perspectivă, sistemele se definesc ca unități formate din seturi de componente relaționate între ele, fiecare acționând în mod organizat și independent pentru a promova adaptarea și evoluția întregului (Ford, Lerner, 1992, p. 2). Familia, școala, relațiile părinte-copil sau profesor-copil, comportamentele de autoreglare ori grupurile binare reprezintă tot atâtea sisteme care definesc un sistem educațional mai larg decât cel analizat de obicei. Aceste elemente funcționează la diferite nivele, raportate la copil – unele mai la distanță, altele în proximitate; ele sunt implicate în numeroase forme de activitate și determină relaționarea în interiorul nivelelor, dar și între nivele. Se formează astfel o matrice de interacțiuni reciproce care variază în timp (Bronfenbrenner, Morris, 1998, *apud* Pianta *et al.*, 2003, p. 202). De asemenea, trebuie remarcat și faptul că se pot identifica interacțiuni atât pe orizontală, cât și pe verticală între și în interiorul nivelelor și al sistemelor asociate. Conceptul de interacțiune între și în interiorul nivelelor este un aspect-cheie al TSE aplicat relațiilor profesor-elev. Comportamentul acestor sisteme în cazul relațiilor profesor-elev poate fi înțeles în contextul unor principii generale (Pianta *et al.*, 2003, p. 202).

14.2.1. O perspectivă holistică și integratoare

Conform TSE, interacțiunile dintre diferitele nivele, atât pe orizontală, cât și pe verticală, sunt numeroase. În acest cadru, interpretarea și studiul comportamentului sistemelor la orice nivel trebuie să fie integrat și să țină seama de contextul activităților ce pot fi identificate și la celelalte nivele. Comportamentul unui sistem „mai redus ca dimensiuni” (autodisciplinarea copiilor într-o clasă, de exemplu) ar trebui înțeles în relație cu funcția pe care o îndeplinește în contextul unor sisteme mai cuprinzătoare (spre exemplu, relațiile profesor-copil). Numeroasele conexiuni dintre aceste elemente pot conduce la ideea că evoluția sistemului relațional profesor-elev se datorează conexiunilor dintre sisteme și componentele lor, și nu acțiunilor izolate. Acest punct de vedere se apropie foarte mult de perspectiva ecologiei umane propusă de Bronfenbrenner și Morris (1998), care avansează ideea că principalul model al dezvoltării este constituit din procese influențate de interacțiunile care au loc între copil și situațiile în care acesta se află de-a lungul unor perioade lungi de timp.

1. O prezentare a TSE aplicată în analiza relațiilor profesor-elevi poate fi regăsită și în C. Ceobanu (2008), „Managementul clasei de elevi”, în Constantin Cucos (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ediția a II-a, Editura Polirom, Iași, pp. 503-532.

Alți autori (Magnusson, Stattin, 1998, *apud* Pianta *et al.*, 2003, p. 202) au abordat altfel perspectiva integratoare. Cei doi au remarcat că mare parte din cercetarea psihoe-ducațională își concentrează atenția în manieră limitată, doar asupra unor aspecte izolate, rupte din contextul general. Această perspectivă – susțin ei – determină studiarea unor aspecte insulare, selective referitoare la individ, pierzând din câmpul de analiză interac-țiunile dintre elemente, dar și zone mai largi ale realității cu un real potențial descriptiv și explicativ. Comportamentul uman, în general, poate fi analizat mult mai bine în cadrele unor modele organizate și ordonate, care includ într-o manieră cuprinzătoare și relațiile dintre diverse elemente componente ale sistemului larg.

Putem astfel concepe copilul în evoluția sa ca fiind nucleul unui sistem ce se schimbă continuu. Din această perspectivă, evoluția motorie, cognitivă, socială și emoțională nu are un caracter izolat; evoluțiile nu sunt independente și nici nu reprezintă căi paralele de dezvoltare, așa cum sunt, de cele mai multe ori, văzute de către cercetători, ci sunt integrate unor procese evolutive organizate și dinamice. Cercetările psihologice care se focalizează pe un singur domeniu (cum ar fi procesele cognitive, personalitatea, comportamentele) pot sugera ideea că domeniile de evoluție ar fi izolate unul de altul și de contextul în care se regăsesc. Această idee este contraproductivă și limitează abordarea holistică.

În cadrul analizei relațiilor profesor-elev, perspectiva holistică și integratoare înseamnă că, pentru a înțelege comportamentul profesorilor legat de disciplina la clasă și de relațiile cu elevii, este necesar să cunoaștem câte ceva și despre școală, sistemul școlar, comunitatea din care fac parte profesorii și elevii, experiențele și propriile lor sisteme valorice, de cunoaștere și reglare a dispoziției și comportamentelor în relație cu așteptările de la clasă. Din acest punct de vedere, întregul, ansamblul (cu alte cuvinte, modalitatea de organizare a interrelațiilor) dă un sens activităților părților componente.

14.2.2. Relații reciproce și funcționale între părțile componente și întreg

Sistemele și părțile lor componente fac parte din aceeași rețea. Interacțiunile inter- și intrasistemice au loc în cadrul aceluiași nivel (de exemplu, părerea generală pozitivă sau negativă despre copiii unei clase influențează pozitiv sau negativ ceea ce cred profesorii despre un anumit copil din acea clasă), dar și între nivele (de exemplu, părerea profesoriilor despre copiii unei clase este influențată de o multitudine de factori: pregătirea, trăsăturile individuale, caracteristicile școlii în care lucrează profesorul, dar și ale școlilor prin care a trecut de-a lungul carierei sale). În mod evident, aceste interacțiuni reciproce și funcționale, care sporesc nivelul de complexitate al analizei, constituie un aspect fundamental al TSE.

14.2.3. Motivare și schimbare

TSE, aplicată în domeniul studierii relațiilor dintre cei doi poli ai actului educațional, oferă alternative explicative consistente și asupra studiului câmpului motivațional și al deschiderii către schimbare.

De exemplu, în cadrul psihologiei behavioriste, schimbarea și motivația pentru schimbare sunt adesea privite ca derivate extrinsece care pot fi atinse prin întărire pozitivă sau negativă. Din perspectiva psihologiei dezvoltării, ansamblul schimbării rezidă fie în dezvoltarea programelor genetice, fie în evoluția care se produce odată cu vârsta. Însă, trebuie remarcat că, din ambele puncte de vedere, copilul participă pasiv la schimbare;

evoluția și schimbarea sunt lucruri care i se întâmplă copilului și sunt acționate fie intrinsec, fie extrinsec. Conform acestei grile explicative, el nu participă activ la propria sa devenire.

În cadrele TSE, motivația schimbării este o caracteristică internă a unui sistem și a activității lui. În acest context, dezvoltarea evolutivă este o consecință firească a interacțiunii sistemelor. Copiii care participă activ la propria schimbare acționează în contexte dinamice și fluide și pot fi analizați din perspectiva felului în care construiesc permanent noi înțelesuri, caută noutatea și provocările, își exersează abilitățile. Motivația și dorința de schimbare derivă din *coactivitatea sistemelor* – a copilului și a contextului în care acesta evoluează. Astfel, relația cu cei din cadrul mediului proxim, relațiile cu adulții, în general, relația cu părinții, în special, reprezintă baza pentru stabilirea ritmului de interacțiune dintre copil și lumea exterioară.

Punctele de vedere care iau în considerare doar maturizarea și aspectele biologice ale motivației pentru schimbare se bazează pe caracteristici ale copilului care inițiază experiența de dezvoltare, dar pierd din vedere unicitatea individului și adaptabilitatea lui.

Schimbarea evolutivă are loc atunci când sistemele care interacționează (între care se găsește și copilul) se reorganizează și se transformă în urma presiunii de a se adapta. Evoluția (tuturor componentelor sistemice) se face progresiv, prin interacțiuni reciproce complexe și cu viteze diferite. Pentru copil, schimbarea nu e doar o chestiune de acumulare de aptitudini, ci mai degrabă o reorganizare a lor și a competențelor pentru a răspunde provocărilor interne și externe și cerințelor care aduc noutate structurilor și proceselor. În acest context, dezvoltarea unor relații sociale corespunzătoare, care să-i asigure copilului o integrare școlară adecvată, reprezintă un element constitutiv al mecanismelor evolutive orientate către motivare și schimbare.

14.2.4. Competența văzută ca o calitate repartizată

Conform TSE, copiii pot fi concepuți ca sisteme evolutive aflate în contexte interacționale complexe cu sistemele care îi înconjoară. În cadrele școlii, profesorii și copiii evoluează într-un context de interacțiuni pe mai multe planuri care implică procese multiple: culturale, sociale, educaționale etc. Relaționarea dinamică și multilaterală ce poate fi regăsită în cadrul perspectivei integratoare sugerează și faptul că nivelul de competență al copiilor este strâns legat de trăsăturile contextelor în care evoluează. În acest fel, caracteristicile intrinsece, personale (cunoaștere, competență socială, determinante comportamentale) pot fi atribuite în egală măsură copilului, dar și contextelor de dezvoltare. De exemplu, procesele cognitive aflate în legătură cu gândirea și înțelegerea, așa cum sunt reglarea emoțională, autocontrolul, comportamentul de căutare a ajutorului, ori abilități sociale precum cooperarea nu reprezintă doar trăsături ale copilului, ce reflectă un anumit nivel de organizare și funcționare, ci și caracteristici derivate din relațiile și interacțiunile lui în contextul clasei și al mediului social proxim în care evoluează zi de zi. Din perspectiva teoriei sistemelor evolutive, competența și dezvoltarea copilului în mediul școlar nu pot fi conceptualizate sau evaluate în mod izolat, rupte de trăsăturile mediului și de interacțiunea dintre ele și trăsăturile copilului.

14.2.5. Importanța relațiilor în dezvoltarea umană

În contextul multiplelor interacțiuni de la nivelul mai multor sisteme ce definesc contextul educațional larg, interacțiunile dintre copii și adulți (părinți și profesori) reprezintă

principala cale prin care copilul capătă acces la resursele evolutive și constituie motorul dezvoltării lui. Relațiile cu adulții (în contextul prezentului studiu, relațiile cu profesorii) reprezintă cheia dezvoltării. Într-o măsură foarte importantă, calitatea și consistența acestor relații influențează succesul evoluției copilului în condiții de risc sau, în cazurile nedorite, transmit aceste riscuri copiilor.

Nu există nici o îndoială că relațiile dintre copii și adulți (atât profesori, cât și părinți) joacă un rol foarte important în dezvoltarea competențelor, mai ales la preșcolar și la școlarul mic, nenumărate studii și cercetări confirmând acest lucru. Ele formează o bază solidă de evoluție pe care sunt construite experiențele educaționale din ciclurile următoare. Aceleași relații sunt importante și în ceea ce privește adaptarea copilului la contextul în care evoluează – căminul familial ori sala de clasă. Este important să remarcăm că dezvoltarea aptitudinilor relaționale ale copilului este strâns legată de aptitudinea adultului (părinte sau profesor) de a descifra corect și rapid semnalele sociale și emoționale transmise de copil. Răspunsurile oferite de adult pe baza acestor semnale, disponibilitatea lui de a oferi căldură emoțională, înțelegere, toleranță și asistență constituie condiții de bază ale construirii unor relații armonioase între adult și copil. În construcția identității sociale a copilului, adulții trebuie să-și asume rolul de model de comportament și pe cel de persoană care hotărăște structuri și limite adecvate pentru comportamentul copilului.

Relațiile cu părinții influențează competența și randamentul școlar, reușita academică și adaptarea la clasă. Conform principiilor TSE, numeroase forme ale adaptării școlare depind, printre altele, și de calitatea relațiilor părinte-copil. Din perspectiva teoriei sistemelor evolutive, relațiile adult-copil reprezintă baza dezvoltării copiilor, iar structurarea și utilizarea voluntară a resurselor de evoluție (printre care și aceste relații) și valorificarea abilității a contextelor sociale constituie premise pentru o evoluție optimă a copilului.

14.3. Un model pentru studierea relațiilor profesor-elev

TSE oferă astfel o perspectivă generoasă, care pune în prim-plan copilul în calitate de subiect activ, automotivat, al cărui progres depinde în mare parte de calitatea interacțiunilor stabilite și menținute de-a lungul timpului cu persoanele adulte importante și semnificative pentru el. Aceste interacțiuni și efectele lor sunt înțelese cel mai bine dacă relațiile copil-adult sunt privite ca unitate de bază pentru analiza evoluției copilului, urmând ca ea să constituie fundamentul pentru o studiere mai extinsă a rețelei de relații stabilite la nivelul interacțiunilor multilaterale din cadrul școlii și al clasei.

Plecând de la considerentele de mai sus, Pianta și colaboratorii săi (2003) au dezvoltat un model conceptual cu privire la relațiile profesor-elev, principalele componente ale acestei relații fiind :

- a) Trăsăturile individuale ale fiecăruia dintre cei doi actori educaționali, respectiv caracteristicile cu predispoziție biologică (de exemplu, temperamentul), personalitatea, părerea și percepția de sine, istoria evolutivă și atribute precum sexul sau vârsta.
- b) Procesele în urma cărora partenerii fac schimb de informații prin intermediul limbajului și comunicării, dar și prin interacțiuni comportamentale.
- c) Influențele sistemelor educaționale externe asupra sistemului de relații profesor-elev.

Toate aceste componente se găsesc în interacțiuni dinamice și reciproce, astfel încât comportamentul profesorului față de copil, dar și al copilului față de profesor influențează reprezentările și atribuirile fiecăruia despre celălalt. La rândul lor, sistemele de relații fac parte din alte sisteme, mai largi (școli, clase, comunități), interacționând și cu acestea. În sfârșit, autorii citați (2003, p. 206) evidențiază faptul că relațiile adult-copil nu sunt perfect simetrice. Altfel spus, există diferite nivele de responsabilitate în cadrul acestei interacțiuni, iar calitatea relațiilor este influențată de discrepanțele privind rolurile și nivelele diferite de maturizare ale adultului și copilului. Este vorba, în esență, despre o balanță al cărei echilibru se modifică în mod continuu de-a lungul anilor de școală și care trebuie reajustat permanent.

14.3.1. Trăsăturile individuale în cadrul relației profesor-elev

În contrast cu studiile teoretice extrem de extinse și numeroase care vizează relațiile dintre părinți și copii, cercetările referitoare la relațiile profesor-elev văzute prin prisma trăsăturilor individuale ale celor doi poli au fost și sunt mai puține. Deși este general acceptat și cunoscut faptul că percepțiile și caracteristicile individuale ale profesorului îi influențează acestuia maniera de a predă, se știe mai puțin despre modul în care trăsăturile individuale și percepțiile unui profesor își pun amprenta asupra relațiilor cu copiii. Procesul de predare nu le cere profesorilor să-și exprime propria personalitate, ci să se plaseze pe anumite poziții și să interpreteze anumite roluri astfel încât să fie asigurat un mediu educațional propice. De multe ori, elevii recunosc faptul că abilitatea profesorilor de a-și etala anumite caracteristici individuale joacă un rol important în crearea unui sentiment de siguranță și în dezvoltarea unei relații bazate pe afectivitate între cei doi actori.

O serie de studii efectuate de Calderhead și Robson (Pianta *et al.*, 2003, p. 207) au avut în vedere percepția de sine a profesorilor ca educatori și au oferit exemple privitoare la întrebarea ce înseamnă să fii profesor. Au fost astfel evidențiate câteva roluri pe care le poate interpreta un profesor, din perspectiva relațională: a) sprijin emoțional pentru copii; b) organizator al colectivului de elevi; c) instructori; d) factori ai socializării elevilor.

Concepția profesorilor în legătură cu rolul lor de educatori derivă, în parte, și din propriile experiențe ca elevi și studenți, precum și din percepțiile pe care le au cu privire la alte persoane importante din viața lor (de exemplu, propriii copii). Este deci destul de probabil ca aceste orientări diferite și stilurile asociate de interacțiune comportamentală din clasă să fie legate tocmai de multitudinea experiențelor anterioare ale celor care au devenit profesori. În plus, se știe că există o serie de trăsături individuale cum ar fi răbdarea și capacitatea de a comunica, dar și variabile cum sunt sexul, experiența, educația și etnia, care influențează într-o manieră relevantă profilul relațiilor dintre elevi și profesori.

În ceea ce privește trăsăturile elevilor, este foarte posibil ca o mare varietate de caracteristici, comportamente și percepții ale copiilor să fie legate de relația lor cu profesorii. Din păcate, înțelegerea acestor asocieri este limitată și provine în foarte mare măsură din deducții, nu din concluzii experimentale. Spre exemplu, unele caracteristici, precum sexul, conduc spre conturarea unor relații mai ușor de definit, în timp ce altele, care au o natură psihologică și comportamentală, sunt mai greu de anticipat în plan relațional. În acest sens, fetele au tendința de a dezvolta mai ușor o relație strânsă și fără caracter conflictual cu profesorii lor. Mai ales în ciclul gimnazial, fetele manifestă un

sentiment de siguranță în ceea ce privește relația profesor-elev, față de băieții din aceeași categorie de vârstă, care dau dovadă mai frecvent de comportamente antisociale.

De asemenea, foarte importante în structurarea relației dintre elev și profesor sunt gândurile și sentimentele elevilor ; deși mai puțin vizibile pentru profesori, sentimentele mai generale, ce țin de percepția individuală a mediului școlar, dar și cele care vizează perceperea educatorilor ca pe o sursă de sprijin în evoluția academică, sunt importante atunci când se încearcă definirea relațiilor profesor-elev. În plus, factorii care țin de dezvoltarea copilului, precum statutul socioeconomic, etnia, eventualele dizabilități și calitatea relațiilor generale copil-adult, sunt suficient de complexe pentru a spori gradul de incertitudine în definirea relațiilor profesor-elev.

14.3.2. Procese de schimb al informației: comunicarea dintre profesor și elev

Ca în orice sistem evolutiv, componentele continuumului relațional elev-profesor interacționează. Aceste interacțiuni iau, de multe ori, forma unor schimburi reciproce de informații sau a unor conexiuni în care feedbackul este absolut necesar, el permițând calibrarea și reglarea fină a relației prin intermediul informației obținute. Ceea ce fac oamenii, ceea ce spun, modul în care gesticulează și în care se percep unii pe alții pot avea un rol covârșitor în aceste mecanisme de feedback.

Mai mult, calitățile schimbului de informații și modul în care informațiile sunt distribuite (de exemplu, tonalitatea vocii, postura și proximitatea, sincronizarea comportamentală, contingenta sau reciprocitatea comportamentului) pot fi, în anumite contexte, mai importante decât modul de comportare explicit, fiind sugerat astfel faptul că aceste calități au o relevanță mai mare în cadrul relației decât ar avea conținutul comportamental.

Atât profesorii, cât și elevii încep anul școlar cu propriile convingeri și propria personalitate, iar din momentul în care intră în sala de curs, au loc diverse interacțiuni. Prin intermediul interacțiunilor zilnice, de la intrarea elevilor în sala de curs dimineata și până în momentul în care termină orele, relațiile se construiesc neîncetat.

În cadrul schimbului informațional dintre adult și copil sunt implicate și procesele legate de comunicare, percepție și atenție (Pianta, 1999). De exemplu, modul în care comunică un preșcolar despre nevoile și dorințele sale (plângăcios, iritat sau neclar) poate conduce la interpretări diametral opuse din partea profesorului : „Acest copil este plângăcios și capricios” sau „Acest copil pare vulnerabil și are nevoie de sprijinul meu”. La rândul său, elevul poate vedea în atitudinea imediată a profesorului un răspuns adecvat sau nu la o problemă personală. Toate acestea sunt exemple ale modului în care informația este schimbată și interpretată de cei doi poli ai binomului educațional. Astfel, procesele ce implică transmiterea informației prin intermediul canalelor comportamentale, verbale și nonverbale joacă un rol important în structurarea și funcționarea sistemului relațiilor dintre profesor și elevi.

14.3.3. Influențele externe

Sistemele exterioare relațiilor dintre elev și profesor exercită, de asemenea, o influență importantă în ceea ce privește forma și structura interacțiunilor dintre cei doi poli. Care sunt influențele externe ce contribuie la modelarea relațiilor dintre elev și profesor ?

La nivelul fiecărui stat se constituie sisteme de legi și norme explicite care impun seturi de standarde și condiții privitoare la contextele educaționale. De asemenea, există prevederi mai mult sau mai puțin generale ce stabilesc nivele de competență ce urmează a fi atinse de elevi, aspecte vizând randamentul elevilor, disciplina etc. La rândul său și profesia didactică este reglementată prin normative specifice, astfel încât cei ce-și aleg această carieră trebuie să răspundă unor exigențe specifice. În plus, atât elevii, cât și profesorii interpretează roluri didactice și educaționale o anumită parte din zi; în restul timpului, ei sunt membri ai familiilor lor, au o viață personală, fac parte din diverse grupuri, interacționează cu diferite persoane. Toți acești factori influențează comportamentele profesorilor și elevilor și, implicit, determină profile specifice relațiilor dintre elevi și profesori.

Variabilele structurale și constructive ale claselor și școlilor au și ele un rol important în ceea ce privește modelarea relațiilor elev-profesor prin efectul direct asupra naturii interacțiunii și indirect prin atributele celor implicați. De exemplu, interacțiunile elev-profesor variază ca o funcție a raportului numeric copil-adult din acea sală de clasă. Cu alte cuvinte, în clasele cu un număr scăzut de elevi, aceștia au parte de un contact direct și o comunicare mai facilă cu profesorul lor. Profesorii care predau la clase cu un număr mai mic de elevi au fost percepuți de aceștia ca fiind mai sensibili și mai aplecați asupra intereselor elevului. Aceeași profesori care lucrau în mod similar, dar cu elevi din clase mai numeroase au fost percepuți ca fiind mai puțin calzi și înțelegători (Pianta *et al.*, 2003).

Evident, nivelul, calitatea și organizarea școlii influențează modul de formare și funcționare a relațiilor profesor-elev. În acest context, să observăm ruptura accentuată ce apare la nivelul relațiilor profesor-elev în momentul trecerii de la școala primară la cea gimnazială. La granița dintre cele două cicluri de învățământ se creează un vid tot mai accentuat între nevoile în continuă creștere ale elevilor și climatul tot mai impersonal din clasă. Deși cunoscute aceste nevoi ale elevilor, ele nu pot fi satisfăcute în totalitate, din cauza constrângerilor organizatorice ale sistemului de învățământ.

Climatul școlar și calitatea lui contribuie în manieră determinantă la structurarea profilului relațiilor dintre profesor și elevi și, de asemenea, creează standarde, conducând la schimbarea comportamentelor și așteptărilor, atât ale elevilor, cât și ale profesorilor. În clasele cu un climat educațional viabil, elevii au un simț al comunității mai puternic, dau dovadă de deschidere și sunt mai interesați de interacțiuni prosoziale. De regulă, ei sunt mai buni la soluționarea problemelor sociale și a celor conflictuale, le place tot ceea ce ține de școală, sunt mai motivați și empatici și au o încredere mai mare în forțele proprii. Acest climat educațional interacționează și cu variabilele ce țin de caracteristicile copilului: vârsta, sexul și statutul socioeconomic.

Toate aceste caracteristici ale relațiilor profesor-elevi conduc spre o serie de observații și întrebări ce pot constitui direcții viitoare de cercetare. Deși dificil de realizat, studiul corelației dintre relația profesor-elevi și acțiunile ulterioare terminării școlii de către elev ar conduce, credem noi, la rezultate notabile. Este important de stabilit nivelul până la care anumite caracteristici ale relației profesor-elev pot influența rezultatele elevilor de diferite vârste. De asemenea, influența profilului relației profesor-elev asupra comportamentelor extrașcolare ale copilului poate să constituie o direcție de cercetare. Care este rolul relațiilor educaționale (elev-colegi, profesor-elev) în procesul de structurare și „șlefuire” a personalității și caracterului social? Sunt multe lucruri de înțeles despre gradul în care o relație reușită dintre elev și profesor poate compensa unele experiențe negative din trecutul copilului. Configurațiile și profunzimea acestor relații au capacitatea

de a modifica traiectoriile de dezvoltare personală și pot oferi o privire de ansamblu asupra plasticității proceselor școlare. În sfârșit, o pregătire psihologică solidă a profesorilor este absolut necesară pentru ca viitoarele relații cu elevii să aibă rezultate educaționale eficiente.

*

În mare, acest capitol subliniază nevoia de consolidare și o mai bună înțelegere a domeniului extrem de sensibil ce studiază relațiile dintre profesor și elev. Perspectiva amplă deschisă de TSE permite o analiză mai profundă și mai complexă a relațiilor ce se stabilesc între profesor și elevii la nivelul școlii. Pe această direcție pot fi evidențiate câteva concluzii :

- a) În analiza sistemului complex elev-profesor-clasă-școală-comunitate, relația elev-profesor poate fi văzută ca o cheie pentru soluționarea acestui puzzle. Înțelegerea ei ne poate oferi mijloace de interpretare a altor procese mai dificil de studiat.
- b) Relațiile elev-profesor pot fi cel mai bine caracterizate ca un sistem multinivellar în care atribute ale indivizilor interacționează cu procese reciproce, voluntare și bidirecționale legate de schimbul de informații. Aceste atribute interacționează pe mai multe căi, în maniere complexe, iar înțelegerea sistemului ca un tot unitar ne poate oferi modalități eficiente de soluționare a problemelor de relaționare de la nivelul școlilor.
- c) Relația dintre profesor și elev este influențată de variabile cum sunt : vârsta, etnia, regiunea geografică și profilul școlar.
- d) Calitatea relației elev-profesor este legată de expectanțele elevilor, de țelul lor în viață, de gradul de integrare în mediul colegial, motivațiile personale, stima de sine, succesul educațional, gama de emoții trăite și implicarea activă, percepția actului educațional și percepția socială a școlii. De asemenea, relațiile dintre profesor și elev sunt asociate cu indicatorii climatului școlar și de organizare a ethosului școlar.
- e) Îmbunătățirea relațiilor dintre elevi și profesori poate fi legată, la elev, de o dezvoltare a competențelor sociale și de o conștientizare a acestor relații, iar la profesor de o creștere a încrederii în elevi.

Bibliografie

- Baker, J.A. (1999), „Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms : Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school”, *The Elementary School Journal*, 100, pp. 57-70.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P.A. (1998), „The ecology of developmental processes”, în W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol. I, Wiley, New York.
- Ceobanu, C. (2008), „Managementul clasei de elevi”, în C. Cucoș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ed. a II-a, Editura Polirom, Iași.
- Cucoș, C. (2001), *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale*, Editura Polirom, Iași.
- Ford, D.H., Lerner, R.M. (1992), *Developmental Systems Theory : An Integrative Approach*, Sage Publications, Newbury Park, CA.
- Jones, V.F., Jones, L.S. (2000), *Comprehensive Classroom Management*, Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.
- Lerner, R.M. (1998), „Theories of human development : Contemporary perspectives”, în W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol. I, Wiley, New York.
- Magnusson, D., Stattin, H. (1998), „Person-context interaction theories”, în W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol. I, Wiley, New York.

- Marzano, R., Marzano, J., Pickering, D. (2003), *Classroom Management that Works*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Pianta, R.C. (1999), *Enhancing relationships between children and teachers*, American Psychological Association, Washington, DC.
- Pianta, R.C., Hamre, B., Stuhlman, M. (2003), „Relationships between Teachers and Children”, în W.M. Reynolds, G. Miller (eds.), *Handbook of Psychology*, vol. VII, *Educational Psychology*, John Wiley & Sons, NJ.
- Plax, T.G., Kearney, P. (1990), „Classroom management : Structuring the classroom for work”, în J. Daly, G. Friedrich, A. Vangelesti (eds.), *Teaching communication : Theory, research, and methods*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., van Tartwijk, J., Admiral, W. (1999), „Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom”, în H.C. Waxman, H.J. Walberg (eds.), *New Directions for Teaching Practice and Research*, Berkeley, CA : McCutchan.
- Wubbels, T., Levy, J. (1993), *Do You Know What You Look Like ? Interpersonal Relationships in Education*, Falmer Press, Londra.

Capitolul 15

Agresivitatea în mediul școlar

Corneliu Havârneanu

15.1. Definirea conceptelor

Prezent în epoci istorice și culturi diferite, comportamentul agresiv reprezintă o problemă majoră a lumii contemporane. Conceptul cunoaște o multitudine de definiții și precizări conceptuale în funcție de domeniul în care a fost abordat (psihanaliză, sociologie, medicină legală, religie etc.). Agresivitatea a fost definită drept intenția de a face rău altei persoane care dorește să evite acel rău sau ca intenția de a crește poziția proprie într-o ierarhie în detrimentul altei persoane. Agresivitatea este de obicei asociată unor aspecte negative ale comportamentului uman fapt care a dus la introducerea unui nou concept, *asertivitatea*. A fi asertiv presupune a fi ferm, spontan, sincer și direct, dar fără să-l jignești pe celălalt. Cercetătorii au fost preocupați de cunoașterea și înțelegerea originilor agresivității umane și a modului în care comportamentele agresive pot fi prevenite.

Un concept apropiat este violența, considerată un act agresiv care are ca scop răul extrem (exterminarea). Toate actele violente presupun agresivitate, dar multe comportamente agresive nu sunt violente. De exemplu, comportamentul unui copil care împinge un alt copil este un act agresiv, dar nu este un act violent.

15.2. Teoriile agresivității

Teoria frustrare-agresivitate (Dollard *et al.*, 1939) este una dintre cele mai cunoscute concepții despre agresivitatea umană. Această perspectivă teoretică atribuie o importanță centrală rolului frustrării în direcționarea comportamentului și se bazează pe două idei : a) orice act agresiv derivă din frustrare ; și b) frustrarea generează întotdeauna agresivitate.

Berkowitz (1989) a elaborat teoria revizuită frustrare-agresivitate, susținând că obstacolele apărute în calea îndeplinirii unor scopuri activează reacții agresive doar atunci când au un caracter imprevizibil. Astfel, din perspectiva celui „susceptibil de a deveni autor”, doar o încercare eșuată neașteptată de a atinge un scop atractiv este mai neplăcută decât un insucces prevăzut. El resimte o negativitate afectivă și este mult mai predispus să devină actor al agresivității, pentru că activează o strategie pasiv-ineficientă de coping.

Neuman și Baron (2003, pp. 185-202) extind și întăresc constatarea lui Berkowitz prin ideea că agresivitatea poate rezulta din multe alte surse decât frustrarea, iar frustrarea nu conduce întotdeauna spre un nivel ridicat de agresivitate. În plus, agresivitatea activează

frecvent mai degrabă sentimente de resemnare sau disperare decât atacuri împotriva cauzelor percepute. Deși viziunile moderne privind agresivitatea consideră frustrarea o cauză potențială a comportamentului violent, îi atribuie totuși un impact mai redus, avansându-se ideea că astfel de conduite agresive pot fi determinate de o paletă largă de factori sociali, situaționali și personali.

Perspectiva frustrare-agresivitate se pliază, deci, pe ideea că, atunci când persoanele percep anumite obstacole în atingerea unui scop, există o probabilitate crescută ca frustrarea lor să se transforme în agresivitate, însă doar dacă vor considera că cineva intervine intenționat și necinstit în planurile proprii sau încearcă să le facă rău în mod deliberat (Berkowitz, 1989).

În același context teoretic, apare și ideea că singurele motive care îi determină pe cei frustrați să nu atace deschis diverse ținte considerate disponibile ar fi etichetarea atacului asupra celui alt drept periculos sau anticiparea unei eventuale sancțiuni. În acest caz, aflându-se în imposibilitatea de a-și orienta actele agresive către persoanele percepute ca sursă a frustrării lor, își pot manifesta frustrarea față de ținte-substitut, printr-un mecanism numit „transfer de agresivitate” (*displacement of aggression*). Pentru clarificarea acestui mecanism, menționăm distincția dintre *agresivitatea reactivă* (afectivă) și cea *proactivă* (instrumentală), introdusă de Anderson și Bushman în 2002.

Agresivitatea ostilă este un comportament impulsiv, neplanificat, neintenționat, însoțit de furie, motivația finală fiind cea de a aduce o atingere țintei, și apare ca o reacție la percepția unor provocări. Acest comportament este numit uneori agresivitate afectivă, impulsivă sau reactivă. Agresivitatea instrumentală este un mijloc de atingere premeditată a unui scop, altul decât afectarea victimei, și este mai degrabă proactivă.

Anderson, Brad și Bushman (2002) modifică aceste definiții, făcând distincția între obiectivele apropiate și cele finale. Intenția de a face rău este considerată o caracteristică necesară tuturor comportamentelor agresive, dar scopul este apropiat. Mai mult, autorii disting între diferite tipuri de agresivitate în funcție de scopul final. Astfel, atât jaful, cât și agresiunea fizică sunt acte de agresiune, deoarece ambele conțin intenția de a face rău victimei. Totuși, de obicei scopurile finale sunt diferite. În jaf primează obiectivele bazate pe profit și atac, în timp ce în agresiunea fizică primează obiectivul de a face un rău țintei. Aceste precizări permit realizarea distincției între agresivitatea afectivă și cea instrumentală.

Deși ambele tipuri de agresivitate implică intenția de a răni, în cazul agresivității reactive această intenție devine însăși motivația actului negativ. Esența agresivității instrumentale nu este doar simpla reacție la trăirea unei frustrări sau suferințe, ci și intenția de „a-l amenința pe celălalt” ca pe o modalitate de a obține ceva, intenția de a prejudicia fiind un mijloc pentru a atinge un scop. Astfel, decizia agresorului de a utiliza strategii coercitive este motivată de intenția de a atinge scopuri imediate, precum supunerea și comportamentul dependent al țintei sau distrugerea reputației ori succesului profesional al acesteia. În fapt, obiectivele sale pe termen lung sunt, în general, protejarea propriului statut în cadrul organizației, îmbunătățirea imaginii de sine, promovarea, obținerea unor avantaje financiare sau delimitarea „teritoriului” în interiorul organizației.

Teoria cognitivă neoasociaționistă. Berkowitz (1989) a propus următoarea listă de evenimente aversive: frustrări, provocări, zgomote puternice, temperaturi inconfortabile și mirosuri neplăcute. Efectul negativ produs de experiențele neplăcute activează în mod automat diferite gânduri, amintiri, reacții motorii expresive și răspunsuri fiziologice asociate fie cu lupta, fie cu tendințele de abandon. Asocierile cu lupta dau naștere la

sentimente de furie, în timp ce asocierile cu abandonul dau naștere la sentimente de frică. Mai mult, se presupune că indicii prezenți în timpul unui eveniment aversiv se asociază cu evenimentul și cu răspunsurile cognitive și emoționale provocate de eveniment.

În teoria cognitivă neosociaționistă, gândurile agresive, emoțiile și tendințele comportamentale sunt asociate în memorie. Astfel, conceptul de „armă” este legat de o serie de concepte care au legătură cu agresivitatea (Anderson *et al.*, 2002). Conceptele cu sensuri similare (rănit, rău) și conceptele care frecvent sunt activate simultan (trage, armă) dezvoltă asociații puternice. Cu cât asociațiile reprezentate sunt mai puternice, iar distanțele mai scurte, cu atât există o mai mare similitudine de sens. Când un concept este activat, această activare se extinde la conceptele cu care este legat și determină activarea lor.

Teoria include și procesele cognitive de ordin superior, cum ar fi evaluările și atribuirile. Când oamenii apreciază cum se simt, ei fac atribuiri cauzale legate de ceea ce i-a făcut să se simtă în acest fel și vor lua în considerare consecințele sentimentelor lor. Evaluările produc sentimente clar diferențiate de furie, frică sau ambele. De asemenea, se pot suprima sau spori tendințele de acțiune asociate acestor sentimente. Teoria cognitivă neosociaționistă include ipoteza frustrare-agresivitate (Dollard *et al.*, 1939), dar oferă și un mecanism cauzal pentru a explica de ce evenimentele aversive sporesc înclinațiile agresive prin intermediul afectelor negative. Acest model este deosebit de potrivit pentru a explica agresiunea ostilă, dar și procesele de activare pentru alte tipuri de agresiune.

Teoria învățării sociale. Conform teoriilor de învățare socială (Bandura, 2001), oamenii învață comportamentul agresiv fie prin experiență directă, fie prin observarea comportamentelor altora, în același mod în care dobândesc și alte forme complexe de comportament social. Teoria învățării sociale explică achiziționarea comportamentelor agresive prin procesele de învățare care pornesc de la observarea comportamentelor și oferă un set de concepte pentru a înțelege și descrie credințele și așteptările ce orientează comportamentul social. Teoria este deosebit de utilă în înțelegerea achiziționării comportamentelor agresive și în explicarea agresivității instrumentale.

Teoria scenariilor. Huesmann (1986) susține că, atunci când copiii observă violența din mass-media, învață scenariile agresive. Scenariile sunt considerate situații care ghidează comportamentul. Persoana selectează mai întâi un scenariu pentru a-și reprezenta situația și apoi își asumă un rol în scenariu. Odată ce un scenariu a fost învățat, el poate fi utilizat ca un ghid de comportament. Această abordare poate fi văzută ca un mod mai specific și detaliat de învățare socială. Scenariile sunt seturi de concepte foarte puternic asociate în memorie prin repetiție, care implică adesea legături cauzale, obiective și planuri de acțiune. Atunci când elementele sunt atât de strâns legate încât pot forma un scenariu, ele formează un concept unitar în memoria semantică. Un scenariu repetat frecvent duce la creșterea forței de accesibilitate în două moduri. Repetițiile multiple formează legături suplimentare cu alte concepte din memorie, mărinnd astfel numărul de căi prin care pot fi activate. Repetițiile numeroase duc și la o creștere a forței legăturii în sine. Astfel, pentru un copil care a asistat de mai multe ori la scenarii în care se folosește un pistol pentru a soluționa un litigiu, ele vor deveni un model care poate fi generalizat în multe situații. Această teorie este deosebit de utilă pentru generalizarea procesului de învățare socială și automatizarea proceselor complexe de percepție, judecată și decizie comportamentală.

Teoria transferului excitației (Zillmann, 1983, *apud* Anderson *et al.*, 2002) postulează că excitația fiziologică se disipează lent. În cazul în care două evenimente excitante apar după o perioadă scurtă de timp, excitarea provenită de la primul eveniment poate fi considerată cauză pentru al doilea eveniment. Dacă două evenimente sunt legate de furie,

atunci excitarea suplimentară ar trebui să facă persoana să fie furioasă. Noțiunea de transfer de excitare sugerează că furia poate persista perioade lungi de timp, în cazul în care o persoană își atribuie conștient o excitare intensă la mânie. Astfel, chiar și după ce excitarea este disipată, persoana rămâne gata să agrezeze atât timp cât starea autogenerată de furie persistă.

Teoria interacțiunii sociale (Tedeschi, Felson, 1994). Autorii consideră comportamentul agresiv sau acțiunile coercitive un comportament de influență socială. Astfel, o persoană folosește acțiunile coercitive pentru a produce o schimbare în comportamentul țintei. Acțiunile coercitive pot fi utilizate pentru a obține ceva de valoare (informații, bani, bunuri, sex, servicii, siguranță), pentru a corecta greșelile percepute ale altora sau pentru a păstra identitatea socială și de sine (de exemplu, duritatea, competența). Conform acestei teorii, actorul este un factor de decizie ale cărui alegeri sunt conduse de recompensele așteptate, costurile și probabilitățile de a obține rezultatele dorite.

Chiar și agresivitatea ostilă poate avea un scop rațional, cum ar fi pedepsirea provocatorilor, pentru a reduce riscul unor provocări viitoare. Această teorie oferă o modalitate de a înțelege agresivitatea ca rezultat al amenințărilor stimei de sine ridicate, mai ales când acest nivel al stimei de sine este nejustificat.

15.3. Modelul general al agresivității

Acest cadru teoretic a fost proiectat pentru a integra teoriile existente ale agresivității într-un model unitar. Este un model complex, integrator, care are cel puțin patru avantaje (Anderson *et al.*, 2002) :

- este mai economic comparativ cu multitudinea de teorii existente, care explică doar parțial comportamentul studiat ;
- actele agresive sunt mai bine explicate, deoarece sunt evidențiate mai multe motive care pot influența apariția lor ;
- modelul oferă posibilitatea dezvoltării mai multor forme de intervenție asupra persoanelor, mai ales atunci când intervențiile curente nu reușesc, deoarece se orientează doar pe un anumit tip de agresiune ;
- oferă perspective mai largi cu privire la educarea copiilor și problemele de dezvoltare, permițând părinților, profesorilor și factorilor de decizie din domeniul politicilor publice să ia deciziile cele mai bune cu privire la practicile de educare a copiilor.

La baza modelului stau studiile recente referitoare la dezvoltarea și utilizarea unor structuri de cunoștințe perceptive, de interpretare, de luare a deciziilor și de acțiune. Structurile cognitive relevante sunt : a) *schemele perceptivă*, folosite pentru identificarea simplă a fenomenelor ; b) *schemele personale*, care includ convingeri despre o anumită persoană sau grupuri de persoane ; și c) *scenariile comportamentale*, care conțin informații cu privire la modul în care se comportă oamenii în diferite situații.

Modelul general al agresivității abordează „persoana în situație”, numită episod, format dintr-un ciclu de interacțiune socială în curs de desfășurare. Cele trei elemente principale ale modelului sunt : intrările – persoana și situația ; traseele cognitive, afective și de stimulare prin care aceste variabile de intrare au un anumit impact ; rezultatele evaluării de bază și procesele de decizie.

Intrări. Cercetarea agresivității pornește de la cunoașterea factorilor biologici, de mediu, psihologici și sociali care influențează comportamentul agresiv și a modului lor de utilizare pentru a reduce agresivitatea nejustificată. Acești factori pot fi *caracteristicile situației și caracteristicile persoanei* care se confruntă cu situația.

Factorii de personalitate contribuie la pregătirea unui individ pentru a agresa. Aici includem toate caracteristicile unei persoane aflate într-o situație (trăsăturile de personalitate, atitudinile și predispozițiile genetice). Factorii de personalitate sunt stabili și prezintă coerență indiferent de moment, de situație sau de ambele. Coerența este în mare parte rezultatul utilizării permanente a unor scheme, scenarii sau a altor structuri de cunoștințe. Structurile de cunoștințe influențează persoana în selectarea și aprecierea situațiilor care vor fi acceptate sau evitate. Unele *trăsături de personalitate* predispun la un nivel ridicat de agresivitate. Persoanele care agresează frecvent o fac din cauza sensibilității față de atribuirile ostile. Persoanele cu o stimă de sine ridicată sunt predispuse la furie și sunt extrem de agresive atunci când imaginea de sine este amenințată. *Genul* este un factor important. Bărbații și femeile diferă în ceea ce privește tendințele agresive, mai ales în cazul comportamentelor violente. Bărbații preferă agresiunea directă, în timp ce femeile preferă agresiunea indirectă. Bărbații sunt mai afectați de infidelitatea sexuală decât de infidelitatea emoțională, în timp ce situația inversă este caracteristică femeilor.

Frecvent, *credințele* joacă un rol în pregătirea comportamentului agresiv. Convingerile legate de eficacitate sunt deosebit de importante. Persoanele care cred că pot îndeplini cu succes acte agresive specifice și că aceste acte vor produce rezultatele dorite sunt mult mai susceptibile de a opta pentru comportamente agresive decât cei care nu sunt atât de siguri de eficacitatea actelor agresive.

Atitudinile pozitive față de violență, în general, contribuie la pregătirea pentru agresiune. Atitudinile pozitive specifice cu privire la violența împotriva anumitor grupuri de persoane cresc agresivitatea împotriva lor. Astfel, atitudinea față de violența împotriva femeilor este corelată pozitiv cu agresivitatea sexuală.

Sistemul de valori și credințe despre ceea ce ar trebui să facă sau despre ce roluri ar trebui să joace o persoană în pregătirea agresiunii reprezintă un factor important în explicarea agresivității. Pentru multe persoane, violența este o metodă perfect acceptabilă în conflictele interpersonale.

Obiectivele pe termen lung pot influența gradul de pregătire al individului pentru agresiune. Obiectivul primordial al unei persoane care face parte dintr-o bandă este să fie respectată și temută de ceilalți, iar obiectivul personal de a obține avere poate crește pregătirea pentru o formă de agresiune instrumentală. *Scenariile* folosite pentru interpretarea comportamentului unei persoane în situații sociale îi influențează pregătirea pentru agresiune.

Factorii situaționali se referă la caracteristicile importante ale situației, cum ar fi prezența unei provocări sau a unui atac. Obiectele legate în memorie de conceptul de agresivitate sunt *indicatori ai agresivității*. S-a demonstrat experimental că simpla prezență a unor arme a crescut comportamentul agresiv al participanților la o cercetare și i-a înfuriat mai mult decât prezența unor rachete de badminton. În exemplul la care ne referim, subiecții aplicau șocuri electrice unui complice fie în condiția în care pe o masă în laborator se afla un pistol, fie în condiția în care pe aceeași masă se găsea o rachetă de badminton. Alte variabile situaționale care contribuie la creșterea agresivității sunt expunerea la scene violente, filme sau jocuri video în care se folosesc scene violente.

Provocările reprezintă o cauză importantă a agresivității umane. Ele includ insulte, dispreț, alte forme de agresivitate verbală, agresivitate fizică, interferențe cu încercările cuiva de a atinge un obiectiv important etc.

Frustrarea poate fi definită ca un blocaj care împiedică realizarea obiectivului. Cele mai multe provocări pot fi văzute ca un tip de frustrare în care o persoană a fost identificată ca agent responsabil pentru eșecul în atingerea obiectivului. Chiar și frustrările pe deplin justificate determină o creștere a agresivității împotriva agentului frustrant.

Durerea și disconfortul favorizează manifestarea comportamentelor agresive. Unele studii au demonstrat că anumite condiții aversive, chiar nonsociale (temperaturi, zgomote, mirosuri neplăcute), duc la o creștere a agresivității. Disconfortul general, cum ar fi cel produs de ședinte ținute într-o cameră prea caldă, poate crește agresivitatea.

Drogurile și diferite medicamente sau chiar alcoolul și cofeina pot crește agresivitatea. Aceste efecte par a fi mai degrabă indirecte decât directe. S-a constatat că factorii favorizanți ai agresivității (provocările, frustrarea, indicatorii agresivi) au un efect mult mai puternic asupra persoanelor aflate sub influența drogurilor.

Traseele interne. Variabilele de intrare influențează comportamentul final prin starea internă actuală pe care o creează. Astfel, ostilitatea ca trăsătură și expunerea la scene de film violente influențează interactiv accesibilitatea la gânduri, afecte și comportamente agresive. Stările interne cele mai importante se referă la cogniție, afecte și excitație.

Cogniția – gândurile ostile. Unele variabile de intrare pot influența comportamentul agresiv prin creșterea accesibilității relative la conceptele agresive din memorie. Creșterea temporară a accesibilității este numită *priming* sau amorsare. O serie de factori, cum ar fi violența din mass-media, pot activa gândurile agresive.

Scenariile. Huesmann a descris în detaliu procesele care stau la baza dezvoltării unor scenarii agresive extrem de accesibile. În mod similar, prejudecățile, atribuirile ostile caracteristice copiilor agresivi pot fi văzute ca exemple de scenarii legate de ostilitate.

Afectele – starea de spirit și emoțiile. Variabilele de intrare pot influența în mod direct afectele, pregătind terenul efectelor ulterioare asupra comportamentului agresiv. În diferite studii s-a constatat că durerea poate crește ostilitatea sau furia, temperaturile incomode produc o creștere mică, în general, a afectelor negative și o creștere mai mare a agresivității, expunerea la clipuri video violente determină o creștere a sentimentelor ostile. Multe variabile de personalitate sunt relaționate cu afectele, de exemplu, ostilitatea ca trăsătură măsurată prin scale de autoraportare este legată pozitiv de ostilitate ca stare.

Reacțiile motrice expresive. Răspunsurile motorii expresive sunt reacții automate care apar în legătură cu emoțiile specifice; în mare parte sunt expresii faciale. Chiar și în primele luni de viață, dureri neașteptate (vaccinurile de imunizare) produc rapid o exprimare facială a furiei.

Excitarea. Există trei modalități prin care excitația poate influența agresivitatea. Excitarea care provine de la o sursă irelevantă poate potența tendința de acțiune dominantă, inclusiv tendințele agresive. Dacă o persoană este provocată sau instigată să agreseze în momentul în care are loc o creștere a excitației, atunci agresivitatea poate să crească. În al doilea rând, o excitație provenită de la surse irelevante (exercițiile fizice) poate fi etichetată în mod greșit ca furie în situațiile care implică provocare, iar această furie motivează comportamentul agresiv. Procesul de etichetare greșită a fost demonstrat în mai multe studii de Zillmann (1983, 1988), care a numit-o transfer de excitație. Al treilea mod de influență se referă la faptul că un nivel neobișnuit de excitație, mare sau mic, determină o stare aversivă care poate stimula agresivitatea în același mod ca și alți stimuli dureroși. Un număr mare de variabile situaționale influențează atât excitarea fiziologică, cât și cea psihologică (alcoolul, temperatura).

Al treilea element al modelului se axează pe *rezultate* și include procesarea automată sau controlată a informațiilor complexe care au intrat în sistem. Datele de intrare sunt supuse proceselor de evaluare și decizie, prin efectele lor asupra cogniției, afectelor și excitațiilor. Unele procesări sunt automate, „evaluare imediată”, iar altele sunt controlate, „reevaluarea.”

Evaluarea imediată este automată, fără efort, spontană și fără un control conștient. De exemplu, dacă o persoană (ținta) are gânduri agresive și este lovită de o altă persoană (actor), atunci ținta va percepe lovitura ca pe un act agresiv al actorului. Dar, în cazul în care ținta se gândește la aglomerația din cameră, atunci lovitura poate să fie percepută ca o consecință accidentală a situației (sunt multe persoane în cameră). Starea internă prezintă determină, în mare măsură, ce tip de inferență automată este generată. Atât persoana, cât și factorii situaționali determină starea internă actuală. În cazul în care o persoană are suficiente resurse (timp, capacități cognitive), iar rezultatul evaluării imediate este nesatisfăcător, se va angaja într-un proces voluntar de reevaluare. În caz contrar, rezultatul va fi o acțiune impulsivă, care poate fi agresivă sau mai puțin agresivă, în funcție de conținutul evaluării imediate. Reevaluarea presupune căutarea unei alternative.

În ultimii 50 de ani, modelul general al agresivității, precum și paradigmele învățării sociale și cele social-cognitive au avut o poziție dominantă, în special în domeniile care abordează mesajele din mass-media în explicarea comportamentului agresiv.

15.4. Schimbarea paradigmei teoretice

Ferguson și Dyck (2012) consideră că datele care susțin modelul general al agresiunii și abordările social-cognitive ale agresiunii nu sunt concludente și că în prezent asistăm la o schimbare de paradigmă, deoarece există noi dovezi care sugerează tot mai mult că cele două nu sunt adecvate pentru a explica fenomene agresive. Dovezile actuale sugerează că modelul general al agresivității și paradigma social-cognitivă ar trebui să fie retrase, iar noile abordări să se concentreze pe modelul diateză-stres (*Diatheisis-Stress Model*). Modelul diateză-stres descrie comportamentul ca rezultat al interacțiunii dintre vulnerabilitatea genetică, predeterminată, și stresul din mediu asupra sănătății fizice și mentale a unei persoane. Diateza sau predispoziția interacționează cu răspunsul ulterior la stres. Stresul este produs de unul sau mai multe evenimente care perturbă echilibrul psihologic al persoanei și poate deveni un catalizator pentru dezvoltarea unei tulburări.

Autorii aduc cinci argumente care justifică schimbarea paradigmatică :

- a) O ipoteză care stă la baza modelului general al agresivității este aceea că un comportament agresiv este universal nociv, nedorit și dezadaptativ. Se neglijează astfel faptul că agresiunea a fost de multe ori un comportament adaptativ pentru strămoșii noștri care au trăit în grupuri mici. Agresiunea sub formă de amenințare a jucat un rol important în alegerea partenerului, în protecția copiilor și supraviețuirea grupului. Se poate argumenta în mod rezonabil că formele minore de agresiune joacă un rol adaptativ în socializare și controlul social și doar formele mai grave sunt dezadaptative. Mai mulți cercetători au contestat punctul de vedere care stă la baza modelului general al agresivității și sugerează că agresiunea este mai bine reprezentată pe *un continuum de la comportamente adaptative la cele maladaptative*.
- b) Adepții modelului general al agresivității nu diferențiază între expunerea la violență din lumea reală (abuzul asupra copiilor, martorii violenței domestice) și violența fictivă

care apare în mass-media (filme de acțiune, desene animate cu scene agresive etc.). Din punctul lor de vedere, creierul uman nu distinge realitatea de ficțiune. Se postulează că expunerea la orice violență, chiar și violență ficțională, are efecte extinse, cu consecințe dezadaptative. Utilizarea imaginilor stocate în creier pentru a face legături între transformările din creier și comportamentele specifice este contestată. Scăderea nivelului de activare a lobilor frontali poate indica pur și simplu plictiseală, în timp ce unii cercetători consideră că aceasta reprezintă efectul de dezinhibiție după agresiune sau de desensibilizare.

- c) Adepții modelului general al agresivității consideră că un comportament agresiv este în primul rând un comportament învățat, iar agresivitatea poate fi ușor prevenită sau eliminată. Deși ideea este atractivă, ei nu sesizează faptul că un comportament agresiv este dificil de schimbat și susțin reducerea comportamentelor agresive prin scăderea expunerii la violență. Susținând vehement aceste idei, se ignoră dovezile genetice, neurobiologice, neuroendocrine și alte elemente biologice care contribuie la agresivitate. Există dovezi că stresul de mediu, mai degrabă decât de învățare reprezintă o variabilă importantă. Acest aspect nu elimină rolul învățării în explicarea comportamentelor agresive, dar se pare că este o variabilă relativ mai slabă în comparație cu altele. United States Department of Health and Human Services (<http://www.surgeongeneral.gov/library/youthviolence/report.html>) a concluzionat că aspectele legate de învățarea comportamentului agresiv, cum ar fi abuzul asupra copilului sau expunerea la violență din mass-media, au fost predictorii relativ slabi pentru explicarea violenței tinerilor. Totuși, expunerea la violență în familie are un impact mai mare asupra comportamentului agresiv, ca urmare a stresului asociat cu acest fenomen.
- d) O idee de bază în cadrul modelului general al agresivității este că scenariile cognitive joacă un rol-cheie în producerea și dezvoltarea comportamentului agresiv. Expunerea la violență, scenariile deosebit de violente din mass-media activează gândurile legate de agresiune. Nu putem susține că aceste expuneri activează intențiile agresive, ci doar că persoanele care au fost expuse unor scene violente din mass-media au o mai mare disponibilitate în accesarea cuvintelor legate de agresiune. Orice persoană expusă la o temă va accesa imediat gânduri referitoare la acea temă mai mult decât alte persoane care nu au fost expuse. Dar acest fapt nu este o dovadă că scenariile cognitive formate vor fi folosite mai târziu, pe termen lung, pentru a direcționa comportamentul. Astfel, dacă un grup urmărește un film cu homosexuali, iar un alt grup un film cu heterosexuali, cei din primul grup vor activa mai multe idei și imagini mentale legate de homosexualitate. Însă, pe baza acestei constatări nu putem susține că cei care au vizionat imagini cu homosexuali vor crea scenarii cognitive pe termen lung, care vor crește probabilitatea de a adopta un comportament homosexual. Nu există dovezi certe care să demonstreze că aceste procese cognitive prezic agresiunea în lumea reală.
- e) Adepții modelului general al agresivității afirmă că agresivitatea este un proces automat și mecanic de învățare asupra căruia individul are un control redus. Modelarea comportamentului este pasivă și vizează ceea ce trebuie să facă indivizii nu ceea ce pot alege să facă. Persoanele care au urmărit imaginile legate de homosexualitate vor activa raționamente alternative și prin aceasta vor avea la dispoziție mai multe cunoștințe care vor fi evaluate și utilizate în luarea deciziilor. Ele nu vor urma automat scenariul de a deveni homosexuale. În modelul general al agresivității, scenariile sunt accesate automat doar atunci când scenariile din viața reală sunt ambigue.

Remarcăm faptul că modelul general al agresivității nu exclude procesele și deciziile conștiente. Dar acestea nu sunt suficient de bine descrise sau delimitate în cadrul modelului. Deși multe forme de agresiune pot implica mai degrabă aspecte afective decât cognitive și automatisme (explozii de furie), ele pot fi mai bine înțelese prin cunoașterea structurilor genetice și biologice care stau la baza lor și prin interacțiunea lor cu presiunea din mediu, decât concentrându-ne pe percepțiile automate. Singura componentă a modelului care merită atenție este componenta de excitare, care poate fi mai bine explicată prin mecanismele diateză-stres.

15.5. Aspecte ale violenței în școală

Violența școlară rămâne o problemă socială foarte importantă la nivel mondial deoarece un număr mare de elevi sunt afectați negativ de aceasta, atât pe termen scurt, cât și pe termen lung. Referitor la conceptualizare, violența școlară este un fenomen foarte eterogen (Debarbieux, 2006). Ea include o gamă largă de comportamente prin care se amenință, precum și efectele nocive ale acestora în plan emoțional și fizic: de la atacuri fizice intenționate, inclusiv utilizarea de arme, violența dintre bande și agresiunile sexuale, la comportamente mai puțin grave, cum ar fi bătaia și lovirea sau loviturile relativ inofensive. În general, violența (în școli), ca o formă specifică de comportament de risc, poate fi definită ca un prejudiciu intenționat sub forma unei acțiuni fizice sau psihologice îndreptate spre sine sau spre alte persoane (elev vs elev, elev vs profesor, profesor vs profesor sau profesor vs elev) sau spre obiecte (Steffgen, 2009). În schimb, agresiunea ca formă specifică de violență este înțeleasă drept hărțuire sistematică și repetată a oamenilor slabi. Ea apare mai ales ca un fenomen de grup. Menționăm că studiile referitoare la violența în școală diferă în privința sistemului conceptual (definiții și concepte).

Cercetările din ultimii ani au fost orientate spre identificarea factorilor de risc ai violenței școlare. Lista factorilor enumerați este foarte amplă și deseori se omite sistematizarea lor. Dacă urmărim modelul diateză-stres bazat pe interacțiunea dintre ceea ce este predeterminat genetic și stresul provocat de evenimentele de viață, atunci este logic să identificăm factori care țin de structura biologică a persoanei, pe de o parte, și factori care pot provoca evenimente de viață stresante (familia, societatea, școala și actorii sociali asociați celor trei componente). Violența școlară trebuie înțeleasă ca un produs al interacțiunii dintre problemele individuale ale elevilor și contextele locale. Violența școlară trebuie analizată în termeni de „factori de risc cumulativ”: problemele din familie, problemele relativ psihologice, frecvența delincvențelor, efectivele de elevi din școli și clase, organizarea vieții școlare, aspectele etnice sau religioase (Debarbieux, 2006). Surprinzătoare sunt rezultatele investigațiilor efectuate de Debarbieux, care remarcă faptul că în țările sărace (Brazilia, Burkina Faso, Djibouti), violența în școli este mai puțin frecventă decât în majoritatea țărilor bogate. Sărăcia explică parțial fenomenul prin faptul că elevii stau mai puțin la școală, iar riscul apariției unor incidente violente are o probabilitate mai mică. O altă ipoteză este aceea că, în aceste țări, comunitățile sunt solidare și unite, ceea ce a făcut ca școlile să beneficieze de reglementări utile. Această idee are meritul de a evidenția un aspect comun pentru toate studiile care vizează violența în școli. Indiferent de contextul național, în școlile în care cadrele didactice sunt solidare și binevoitoare cu elevii, violența are o frecvență mai redusă.

În încercarea de a identifica factorii de risc ai violenței școlare mulți cercetători au studiat climatul din școală, considerându-se că are un efect semnificativ asupra prevalenței violenței : se fac referiri atât la climatul social din clasă, cât și la cel din școală (Steffgen *et al.*, 2013). În taxonomiile referitoare la climatul școlar se vorbește despre *climatul afectiv*, care vizează relațiile interpersonale și sociale, *climatul cognitiv* sau *afectiv*, atunci când sunt implicate procesele psihologice (atașamentul față de școală, teama de școală), și *climatul organizațional*, care vizează variabile specifice școlare (securitatea în școală, conducerea școlii).

Autorii au studiat relația dintre climat și violența școlară realizând o metaanaliză în care s-au folosit 36 de studii. Cercetarea a evidențiat o relație negativă moderată între percepția de către elevi a climatului școlar și violență. Efectul global al metaanalizei relevă impactul factorilor de mediu asupra comportamentelor violente în școli. Aceste rezultate sugerează că, prin modificarea factorilor de mediu din școală, comportamentele agresive pot fi reduce. Ca atare, un program eficient de prevenire a violenței școlare ar trebui să vizeze atât factorii individuali, cât și cei de mediu. În 2010, la Sorbona a avut loc o reuniune pentru analizarea problemei securității în școli, ocazie cu care s-au stabilit cinci direcții de acțiune pentru reducerea violenței (<http://www.education.gouv.fr/cid2765/la-prevention-et-la-lutte-contre-la-violence.html>) :

- anchete pentru cuantificarea climatului școlar, a violenței și victimizării ;
- formarea profesorilor și a personalului din învățământ printr-un sistem național de sprijin ;
- consolidarea planului de securitate a instituțiilor școlare ;
- redefinirea sensului sancțiunii școlare, cu accent pe dimensiunea educațională ;
- elaborarea unui program specific pentru instituțiile cu program special.

Considerăm că acțiunile de prevenire a violenței în școli trebuie să pornească de la cunoașterea vulnerabilității genetice a elevilor și a evenimentelor stresante ale mediului. Pornind de la aceste elemente, pot fi elaborate strategii eficiente de intervenție aplicabile cazurilor individuale. Elaborarea unor programe specializate de formare a profesorilor pentru a interveni eficient în cazul manifestării comportamentelor agresive devine un imperativ. Profesorii trebuie învățați cum trebuie să intervină, să fie familiarizați cu exerciții practice, cu studii de caz, puneri în situație, jocuri de rol etc. (Sălăvăștru, 2009).

Bibliografie

- Anderson, C.A., Brad J., Bushman, B.J. (2002), „Human Aggression”, *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 27-51.
- Bandura, A. (2001), „Social cognitive theory : An agentic perspective”, *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- Berkowitz, L. (1989), „Frustration-aggression hypothesis : Examination and reformulation”, *Psychological Bulletin*, 106, pp. 59-73.
- Debarbieux, E. (2006), *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Armand Colin, Paris.
- Dollard, Miller *et al.* (1939), „The hypothesis suggests that the failure to obtain a desired or expected goal leads to aggressive behavior”, *Frustration and Aggression*, Yale University Press, New Haven, CT.
- Ferguson, C.J., Dyck, D. (2012), „Paradigm change in aggression research : The time has come to retire the General Aggression Model”, *Aggression and Violent Behavior*, 17, pp. 220-228.

- Guetzloe, E. (1997), „Origins of violence and a aggression”, *Challenging Behavior: Making Our School Safe Again*, 1 mai.
- Huesmann, L.R. (1986), „Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer”, *Journal of Social Issues*, 42, pp. 125-140.
- Mitrofan, N. (1996), „Agresivitatea”, în A. Neculau (coord.), *Psihologie socială*, Editura Polirom, Iași.
- Neculau, A., Ferréol, G. (2003), *Violența. Aspecte psihosociale*, Editura Polirom, Iași.
- Neuman, J.H., Baron, R.A. (2003), „Social antecedents of bullying: A social interactionist perspective”, în S. Einarsen, H. Høel, D. Zapf, C. Cooper (eds.), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International Perspectives in Research and Practice*, Londra, Taylor & Francis.
- Sălăvăstru, D. (2004), *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași.
- Steffgen, G. (2009), „Deviant behaviour and violence in Luxembourg schools”, *International Journal of Violence and Schools*, 5, pp. 54-70.
- Steffgen, G., Recchia, S., Viechtbauer, W. (2013), „The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review”, *Aggression and Violent Behavior*, 18, pp. 300-309.
- Șoitu, L., Hăvârneanu, C. (coord.) (2001), *Agresivitatea în școală*, Institutul European, Iași.
- Tedeschi, J.T., Felson, R.B. (1994), „Violence, aggression and coercive actions”, American Psychological Association, Washington, DC.

Capitolul 16

Didactogenia – concept și evoluție¹

Florin A. Sava

Despre profesiunea de dascăl și despre rolul benefic al acesteia în dezvoltarea copiilor s-a scris extrem de mult și îndeosebi în termeni elogioși. Educatorii de profesie pot înălța generații, rolul lor fiind ca, „ținând elevii de mână”, să-i conducă abil spre o dezvoltare personală și profesională. Însă nu întotdeauna se întâmplă așa. Există profesori care-și „conduc elevii de urechi”, care nu reușesc sau nu pot să înțeleagă preocupările și nevoile acestora. Fie că este vorba de metode inadecvate de disciplinare, bazate pe inducerea fricii și intimidare, fie că este vorba de favoritism în notare sau de utilizarea sarcasmului și a ridiculizării în public, asemenea comportamente pot afecta iremediabil relația profesor-elev.

În situația în care comportamentele inadecvate și involuntare ale dascălului determină consecințe negative asupra elevului, în plan psihologic, pedagogic sau medical, vorbim despre didactogenie (Poenaru, Sava, 1998). Această denumire este întâlnită în publicații de limbă spaniolă (Cukier, 1990), rusă (Platonov, *apud* Străchinaru, 1969), franceză (Sillamy, 1996) sau română (Poenaru, Sava, 1998 ; Pavelcu, 1976), însă nu se regăsește în literatura de limbă engleză. Se pare că a fost introdusă de Platonov, în analogie cu termenul medical *iatrogenie*. Dacă în medicină se vorbește despre boli „iatrogene”, provocate în mod neintenționat de medic, în educație se constată existența unor vicii „didascogene” provocate de profesor (Pavelcu, 1976). Etimologic, didactogenia are rădăcini în limba greacă, provenind de la cuvântul *didakteon*, care înseamnă cel ce învață pe altul (Milcu, 1973).

Capitolul de față urmărește un obiectiv ambițios, acela de a sintetiza critic peste treizeci de ani de literatură de specialitate națională și internațională referitoare la problematica didactogeniei. Din motive obiective, determinate de limitele spațiului editorial, mă voi referi doar la anumite teme specifice didactogeniei, mai exact, la particularitățile studierii didactogeniei, la conceptele fundamentale asociate didactogeniei și la factorii declanșatori ai didactogeniei și consecințele lor asupra elevilor.

1. În memoria domnului prof. univ. dr. Romeo Poenaru.

16.1. Particularitățile studierii didactogeniei

Focalizarea redusă pe studiul unei relații negative profesor-elev

Majoritatea covârșitoare a studiilor se axează pe o relație pozitivă profesor-elev. Astfel, cele mai importante baze de date, precum PsycInfo sau ERIC, identifică termeni precum *teacher behavior* („comportamentul pozitiv al dascălului”), dar nu și cuvinte-cheie precum *teacher misbehavior* („comportamentul negativ al dascălului”). Este adevărat că avem nevoie de modele pozitive și că este bine să cunoaștem caracteristicile psihologice care conduc în această direcție. În plus, educația în sine implică obținerea de rezultate pozitive în activitatea desfășurată cu elevii. Totuși, numărul studiilor care se abat de la această imagine idilică este extrem de redus, mai cu seamă că situația nu stă la fel și în cazul elevilor. Aici, se conturează un scenariu clasic, având într-un colț elevul agresiv, neascultător sau cu dificultăți de învățare, iar în celălalt colț, profesorul conștiincios, mereu preocupat să găsească cele mai bune soluții pentru a-i îndrepta conduita.

Accentul pus pe abordarea descriptivă în defavoarea studiilor cauzale, explicative

Puținele studii care îndrăznesc să privească partea negativă a relației profesor-elev rămân tributare unor explicații superficiale din perspectivă științifică. Constructe precum ego-centrismul profesorului, lipsa unei atitudini calde din partea dascălului, absența abilităților de comunicare, lipsa cunoștințelor pedagogice și psihologice de relaționare cu elevul, chiar autoritarismul nu depășesc stadiul unor constructe-„umbrelă” sau, după caz, al unor explicații cotidiene asupra acestei probleme. Într-o notă ușor pamfletară, asemenea explicații corespund în mare măsură celor pe care un copil de opt ani le poate da atunci când este întrebat ce apreciază la dascălul său (de exemplu, să fie bun cu noi, să ne înțeleagă, să-i placă să ne învețe etc.) (vezi McBer, 2000). În plus, caracterul descriptiv întâlnit în majoritatea studiilor vizând relația profesor-elev ne împiedică să înțelegem corect cauzele care au condus la această stare negativă. În sfârșit, în absența identificării cauzelor, măsurile corective adoptate își pierd din eficiență.

Caracterul fragmentat al cunoștințelor despre didactogenie

Sfere diverse ale didactogeniei au fost studiate din perspective variate, implicând științele educației, antropologia, psihologia sau sociologia. Chiar și așa, rareori se poate vorbi de studii abordate interdisciplinar, cele mai multe limitându-se la perspective unilaterale. La aceasta a contribuit și absența unei teorii integratoare în domeniu.

Consecința principală a actualei stări de fapt constă în aspectul fragmentat al cunoștințelor despre didactogenie, observat cel mai bine în terminologia folosită, ce include pe lângă didactogenie termeni precum „comportamentul inadecvat al cadrului didactic”, „abuzul profesorului” sau „lipsa de sprijin din partea profesorului”. Subcapitolul următor prezintă sintetic principalele diferențe conceptuale sesizate.

16.2. Concepte fundamentale asociate didactogeniei

Punctul comun al tuturor conceptelor asociate didactogeniei este cel al unei greșeli involuntare din partea cadrului didactic în relaționarea sa cu elevii. La noi, fie direct

(Modrea, 1996 ; Iancu, 2000 ; Pavelcu, 1976 ; Peteanu, 1961, 1963 ; Poenaru, 1980 ; Poenaru, Sava, 1998 ; Străchinaru, 1969 ; Vrabie, 1994), fie indirect, prin traducere (Ștefanovič, 1979), au fost prezentate o serie de episoade în care comportamentele la clasă ale unor dascăli au condus la efecte negative asupra elevilor. Deși multe studii au rămas prizoniere ideii de a rememora trăirile emoționale intense declanșate de aceste evenimente nedorite, mesajul lor este clar, și anume relația profesor-elev constituie elementul central al competenței didactice.

Aceste greșeli involuntare întâlnite în perimetrul școlii au fost definite de Kearney și colaboratorii săi (1991) ca fiind comportamente ce interferează negativ cu procesul de predare și învățare. Greșelile pot avea sau nu o componentă interpersonală. În prima categorie intră utilizarea sarcasmului sau a prejudecăților în contactul cu elevii, iar în a doua se găsesc cazuri precum lecțiile ținute într-un stil monoton.

În opinia mea (2005), cea mai bună distincție a greșelilor involuntare se poate face în funcție de prezența sau absența consecințelor pe termen mediu sau lung la elevi. Astfel, putem distinge între *comportamente inadecvate* (dacă greșelile involuntare nu au condus la consecințe negative asupra elevului) și *didactogenii* (în cazul în care greșelile s-au soldat cu asemenea consecințe negative asupra elevului).

16.2.1. Comportamentul inadecvat

Termenul, întâlnit în literatura de specialitate de limbă engleză sub numele de *teacher misbehavior*, include o paletă largă de greșeli involuntare posibile, precum : metodele inadecvate de disciplinare bazate pe agresivitate și ironie ; relațiile subiective de genul favoritismului și prejudecății ; nesocotirea sau aplicarea rigidă a regulamentului clasei ; folosirea unor metode de predare inadecvate ; vehicularea unor conținuturi depășite etc. (Orange, 2000).

16.2.2. Didactogenia

Didactogenia apare în situația în care o greșală involuntară a dascălului determină consecințe negative pe termen mediu sau lung asupra elevului. Străchinaru (1969) vorbea de ea ca despre o stare morbidă de tip reactiv, întâlnită la unii școlari ca urmare a greșelilor didactice ale educatorilor, însoțită adesea de anxietate și depresie și favorizând dezadaptarea școlară. Peteanu (1963) pune un semn de asociere între didactogenie și nevroza școlară, iar Sillamy (1996) definea didactogenia drept un ansamblu de tulburări psihologice sau psihosomatice provocate la elevi de unele cadre didactice. Cukier (1990) considera didactogenia ca educație inadecvată care induce școlarilor o serie de tulburări psihopatologice, ce se pot manifesta pe tot parcursul vieții, în timp ce o altă definiție, oferită de Poenaru și Sava (1998), vede didactogenia ca un rezultat al acțiunii involuntare a educatorilor de profesie ce determină efecte nedorite asupra elevilor, prezente prin traume de natură diversă (medicale, psihologice sau pedagogice).

În urma acestor definiții se poate face ușor distincția între comportamente inadecvate și didactogenii. Comportamentele inadecvate le includ pe celelalte, ele devenind didactogenii numai în măsura în care produc efecte negative durabile asupra elevilor. În plan metaforic, didactogenia a fost descrisă excelent de o studentă, care afirma : „Este ca atunci când cineva aruncă cu o piatră într-un lac. Pe moment liniștea dispăre, apa se tulbură ușor și apar cercelete pe suprafața apei. Apoi, se reinstalează treptat calmul inițial. Totuși, pe fundul lacului ceva s-a schimbat, o piatră a apărut și va rămâne acolo pentru totdeauna” (Sava, 2001).

16.2.3. Termeni apropiați conceptului de didactogenie

Didactogenia, ca termen, nu a reușit să pătrundă în literatura de limbă engleză. De aceea, vor fi prezentați în continuare câțiva termeni cu semnificație apropiată.

Fobia școlară indusă în clasă

Bergin (*apud* Davitz, Ball, 1978) propune termenul „fobie școlară”, iar Nicoll (*apud* Nelsen *et al.*, 1997) propune termenul „fobie școlară indusă în clasă” (*classroom-induced school phobia*). Aceasta se manifestă printr-o îngrijorare excesivă și persistentă față de școală, inhibiție și frica de a fi umilit sau stânjenit de către profesor. Problema, cauzată de către dascăli, poate fi însoțită de o serie de manifestări psihologice, pedagogice și somatice, precum dureri de cap, dureri de stomac, scăderea adaptării școlare, scăderea performanței școlare, coșmaruri, insomnii, depresii. Dacă se menține mai mult timp, ea se poate transforma într-o stare traumatică permanentă (*Adult Children of Dysfunctional Classroom* – ACDC). Adulții care suferă de această tulburare devin agitați în fața unor sarcini sau provocări noi, au amintiri dureroase legate de anii de școală, având drept temă predominantă eșecul și umiliința. Aceste trăiri pot determina sentimente de inferioritate, neadaptare sau mânie.

Conduita emoțională ostilă

Termenul este foarte apropiat de cel de abuz emoțional. Diferența constă în faptul că abuzul poate fi cauzat atât voluntar, cât și involuntar, în timp ce conduita emoțională ostilă (*psychological maltreatment*) poate apărea doar în mod involuntar.

Cel mai adesea, conduita emoțională ostilă apare în situații precum : tehnici de control și disciplinare bazate pe inducerea fricii și intimidare ; interacțiune redusă între profesor și elevi ; oportunități reduse pentru elev în ceea ce privește dezvoltarea stimei de sine ; utilizarea de tehnici de motivare bazate pe critică și cerințe exagerate ; utilizarea sarcasmului, ridiculizării sau denigrării (Hyman, Snook, 1999).

Aceiași autori susțin ideea că se poate instala o tulburare posttraumatică datorată stresului intens perceput în activitatea la clasă și indus de către profesor (*Educator-Induced Posttraumatic Stress Disorder* – EIPTSD). Această tulburare gravă ar afecta aproximativ 1-2% din populația școlară, iar simptomele pot fi grupate în șapte mari categorii : a) stare depresivă însoțită de evitarea școlii și a „agresorului” ; b) probleme comportamentale și agresivitate crescută la elevi ; c) evitarea persoanelor sau activităților care aduc în memoria persoanei afectate momentele penibile, generatoare de traumă ; d) tulburări somatice precum dureri de cap și de stomac ; e) gânduri repetitive în care este re trăit evenimentul negativ, declanșator ; f) pesimism și lipsă de speranță ; g) coșmaruri și amintiri neplăcute legate de situația traumatică.

Lipsa de tact pedagogic

Un termen mai cunoscut se referă la lipsa de tact pedagogic. În acest sens, profesorul slovac Josef Štefanovič (1979) menționează o serie de greșeli datorate profesorului care au afectat echilibrul emoțional al elevilor. În aceeași direcție se încadrează și descrierile profesorului canadian de origine olandeză Max van Manen (1991).

16.2.4. Frecvența de apariție a didactogeniilor

Într-un studiu ce urmărea reamintirea experiențelor de viață cu impact asupra dezvoltării ulterioare, 59% dintre cei chestionați au amintit de experiențe negative în relația cu profesorii. Mai mult de jumătate dintre acestea au avut ca temă ridiculizarea în public a capacităților elevului traumatizat. Un număr mare de studenți au considerat că experiențele în cauză le-au afectat negativ imaginea de sine (76%), iar 63% au fost de părere că impactul acestora a fost decisiv în dezvoltarea lor ulterioară. Mai mult, 78% au spus că sunt încă afectați de acele experiențe negative (van Morrow, 1991).

Dacă includem toate comportamentele inadecvate, vom constata o schimbare a ierarhiei celor mai întâlnite greșeli educative. Astfel, în urma unei anchete ce a inclus 261 de participanți, Kearney și colaboratorii săi (1991) constată că greșelile cele mai răspândite sunt, în ordine descrescătoare: lecțiile plictisitoare, devierea de la conținutul lecției și procedeele de evaluare percepute a fi incorecte. Comportamentele cu un grad ridicat de risc didactogen sunt mai rar întâlnite, frecvența lor fiind de două ori și jumătate mai redusă în comparație cu acțiunile greșite mai puțin traumatice.

În România, un studiu realizat pe un eșantion nonprobabilistic (pe bază de conveniență) de 946 de elevi de liceu a reflectat că 11% dintre elevi s-au simțit umiliți de profesor, 10% și-au imaginat modalități de răzbunare pentru aceasta, aproximativ 15% au manifestat tulburări psihosomatice, în timp ce 31% au declarat că se plictisesc repede la ore (Sava, 2001).

Rezultatele de mai sus indică o stare de fapt mai bună decât în alte țări. Astfel, în Zimbabwe, problemele somatice legate de relațiile conflictuale cu profesorii apar la aproximativ 33% dintre elevi, în timp ce efectele negative în plan psihologic apar în aproximativ 70% dintre cazuri (Shumba, 2002). În Israel, probleme în registrul psihologic declanșate de către profesori apar în aproximativ 30% dintre cazurile de elevi chestionați (Elbedour *et al.*, 1997), în timp ce un sondaj folosind un eșantion național reprezentativ de 10.410 elevi indică faptul că un sfert dintre cei chestionați au fost victime emoționale ale manifestărilor profesorilor (Benbenishty *et al.*, 2002). În același sens, aproximativ 10% dintre cei 5.100 de profesori norvegieni chestionați au recunoscut că au adoptat în anumite situații un comportament tiranic, cu scopul de a-i intimida pe elevi și a-i determina să respecte cerințele. Procentul real este probabil mai mare dacă ținem seama de dezirabilitatea socială scăzută a unui asemenea răspuns (Olweus, 1996, *apud* Hyman, Perone, 1998).

16.3. Factori declanșatori ai didactogeniei și consecințe asupra elevilor

O particularitate în studiul comportamentelor inadecvate și al didactogeniei constă în imposibilitatea de a determina dacă factorii identificați joacă un rol cauzal sau dacă au doar un rol moderator ori mediator în funcție de caz, acest lucru datorându-se limitelor metodologice și etice impuse de analiza acestui subiect. În studiile care plasează cadrul didactic drept sursă a didactogeniilor, există o diversitate de factori identificați drept cauze ale unui asemenea comportament. Printre aceștia regăsim: stilul pedagogic și personalitatea cadrului didactic, contextul organizațional și lipsa cunoștințelor de managementul clasei de elevi.

16.3.1. Stilul pedagogic și personalitatea cadrului didactic

Relația profesor-elev este construită, cel mai adesea, pe două axe fundamentale : influența și proximitatea (de Kruif *et al.*, 2000 ; den Brok *et al.*, 2003 ; van Tartwijk *et al.*, 1998 ; Wubbels *et al.*, 2006). Pornind de la cele două dimensiuni, pot fi identificate opt stiluri de relaționare a cadrului didactic cu elevii (figura 16.1).

Studii despre personalitatea cadrelor didactice și despre stilul interpersonal ori cel pedagogic au fost realizate și la noi. Autori precum Dragu (1996), Mitrofan (1988) sau Potolea (1982, 1987, 1989) descriu calitățile educatorilor, pe care, adesea, le pun în legătură cu aptitudinea pedagogică. În plus, ultimul autor identifică două axe majore ale stilurilor pedagogice – *permisivitatea* profesorului (variații ale gradului de dirijare a învățării) și *socioafectivitatea* sa în relațiile cu elevii (variații ale intensității apropierii afective față de elevi, măsuri diferite în utilizarea aprobării, încurajării, dezaprobării, criticii) (Potolea, 1987, 1989). Se observă clar asocierea dintre axa dominare-supunere și permisivitatea dascălului, respectiv dintre axa cooperare-confruntare și socioafectivitatea dascălului.

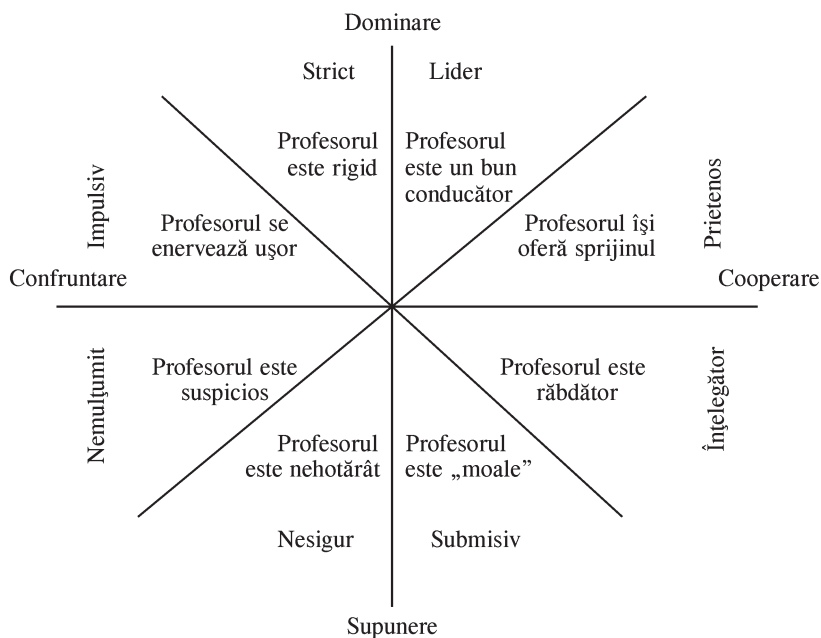


Figura 16.1. Modelul circular al comportamentului interpersonal al profesorului

Deși acceptăm, în principiu, premisa că nu se poate vorbi despre un stil mai bun sau de unul mai rău, se poate pune problema relației dintre stilul unui profesor și tipul de interacțiune avută cu elevul. În opinia lui Bredekamp (*apud* de Kruif *et al.*, 2000), criteriul de evaluare a acestei relații ar trebui să fie gradul de facilitare a dezvoltării psihologice și pedagogice a elevilor. Astfel, relația profesor-elev este pozitivă dacă este adecvată din perspectiva dezvoltării elevilor. Pentru a atinge acest deziderat, profesorul trebuie să

interacționeze cu elevii în mod direct, sincer și călduros, să ofere o diversitate de oportunități de comunicare deschisă și învățare reciprocă, să țină cont de sentimentele și interesele elevilor în modul de constituire a activităților instructive.

Pornind de la dimensiunile fundamentale ale relației profesor-elev și de la cerințele pentru existența unei relații pozitive profesor-elev, putem deduce primele două surse care facilitează apariția didactogeniei : distanțarea psihologică și manipularea greșită a autorității.

16.3.2. Distanțarea psihologică

Conduce la o răceală afectivă și la o comunicare insuficientă între cele două părți, fapt ce afectează motivația școlară a elevilor. De altfel, cu cât distanța percepută este mai mare, cu atât scade motivarea elevilor (Christophel, 1990). Conceptele regăsite în literatura de specialitate subordonate distanțării sunt : comportamentul de distanțare (*nonimmediacy*) (Thweatt, McCroskey, 1996 ; West, 1991), lipsa deschiderii (*lack of responsiveness*) (Wanzer, McCroskey, 1998), absența căutării afinităților (*lack of affinity-seeking*) (Frymier, Thompson, 1992), absența atitudinii de înțajutorare (*lack of helping*) (Marcus *et al.*, 1999) sau absența suportului social (*lack of social support*) (Bru *et al.*, 1998).

Comportamentul de distanțare este analizat adesea în comparație cu opusul său, comportamentul de apropiere al dascălului (*teacher immediacy*). Apropierea vizează scăderea distanței fizice și a distanței psihologice dintre interlocutori. O persoană care adoptă un comportament de apropiere comunică cu ceilalți de la o distanță mai mică, zâmbește mai mult, păstrează contactul vizual, reține cu ușurință numele interlocutorilor, gesticulează relaxat, manifestând o mimică ce denotă implicare și entuziasm. În absența apropierii se manifestă distanțarea. Aceasta stopează experiențele pozitive ale elevilor legate de procesul de învățare și scade motivația școlară (Gorham, Christophel, 1992).

Comportamentul de apropiere poate fi declanșat și de elevi. Elevii așezați mai aproape de catedră sunt percepuți ca fiind mai atenți, mai dornici să participe la lecție, mai simpatici în comparație cu cei care preferă să se așeze în spatele clasei. Similar, o postură dreaptă, însoțită de mișcări ale capului cu rol de feedback oferit la explicațiile profesorului și de o privire directă, zâmbitoare din partea elevului, tinde să se asocieze cu o percepție pozitivă din partea cadrului didactic cu privire la competența și motivația pe care le are acesta (Mottet, Richmond, 2000). Or, Baringer și McCroskey (2000) au arătat că perceperea de către profesor a comportamentului de apropiere al elevilor va conduce la creșterea simpatiei lui față de elevii în cauză, va spori motivația de a preda și îi va influența pozitiv încrederea pe care o are în reușita elevilor respectivi.

Lipsa deschiderii din partea profesorului este percepută de către elevi ca un semn de răceală, de distanțare relațională, nu în ultimul rând ca o lipsă de interes față de ei. Absența deschiderii profesorului influențează negativ în special interesul elevilor față de cadrul didactic și disciplina predată de acesta. În schimb, prezența ei duce la creșterea credibilității profesorului în fața elevilor (Wanzer, McCroskey, 1998).

Absența căutării afinității este un construct complex analizat în comparație cu opusul său, căutarea afinității. Aceasta presupune o atitudine pozitivă față de alte persoane, care poate fi realizată prin apelul la șapte tehnici : controlul înfățișării fizice ; creșterea gradului de autodezvăluire a aspectelor pozitive în fața elevilor ; sublinierea lucrurilor similare existente între profesor și elevi ; utilizarea întăririlor pozitive ; cooperarea cu elevii ; ascultarea dorințelor elevilor ; și îndeplinirea acestor dorințe. Așadar, o persoană orientată spre căutarea afinității este percepută ca fiind mai simpatcă și mai dornică să ajute elevii.

Un sinonim parțial este atitudinea de întraajutorare, văzută ca o dimensiune valorică a personalității exprimată prin atitudinea profesorului de sprijinire necondiționată a elevilor (Marcus *et al.*, 1999).

Lipsa sprijinului social este un alt construct vehiculat pentru a explica apariția didactogeniei. Suportul social are două componente: suportul emoțional și suportul instrumental. Prima se referă la acceptarea elevului, la grija pentru acesta, la confortul psihologic și oferirea de încurajări. A doua se referă la informațiile puse la dispoziție și la ajustarea mediului apropiat pentru a facilita învățarea (Bru *et al.*, 1998).

16.3.3. Manipularea greșită a autorității

Implică acea modalitate de control exercitată de către profesor la clasă și care îi afectează relaționarea cu elevii. Prin manipularea greșită a autorității sunt afectate atât proximitatea, cât și influența ca dimensiuni fundamentale ale relației profesor-elev. Vom distinge două strategii principale: prosocială (modalitate în care predomină recompensa și stimularea pozitivă) și antisocială (în care pedeapsa și critica devin instrumente principale de lucru). Utilizarea în exces a strategiei antisociale influențează negativ interacțiunea cu elevii. Aici s-ar putea adăuga lipsa autorității, ca o măsură la fel de inadecvată.

În aceeași categorie a manipulării greșite a autorității regăsim utilizarea preferențială a puterii coercitive și a celei legitime. Astfel, Tirri (2001) evidențiază că profesorii care interpretau conduitele de indisciplină ale elevilor ca un semn al lipsei de autoritate utilizau mai frecvent puterea coercitivă (bazată pe așteptările elevilor de a fi pedepsiți dacă nu urmează cerințele profesorului) decât celelalte tipuri de putere. Alte studii, precum cele ale lui Kohn (1994) și Weber și colaboratorii (2001), arată că puterea coercitivă și cea legitimă (elevii se supun cerințelor profesorului datorită poziției și rolului acestuia) au consecințe negative asupra motivației școlare a elevilor, în timp ce puterea recompensei are consecințe pozitive doar asupra motivației extrinsece a elevilor. În schimb, consecințe pozitive asupra motivației școlare pe termen lung au exercitarea puterii referente (bazată pe identificarea elevilor cu profesorul) și a puterii expertului (bazată pe recunoașterea competenței profesionale a cadrului didactic).

16.3.4. Ideologia de controlare a elevilor

Explicațiilor descriptive amintite mai sus le lipsește o verigă importantă. Ce anume îi determină pe unii dascăli să adopte un comportament de apropiere sau unul de distanțare? Ce îi face să prefere puterea coercitivă în defavoarea altor tipuri de putere?

Poate cel mai des întâlnit concept care răspunde la aceste întrebări este cel de ideologie de controlare a elevilor (*pupil control ideology*), introdus de Willower, Eidel și Hoy în 1967. Tipul de ideologie influențează atât gradul de distanțare psihologică, cât și gradul de autoritarism (dirijare) perceput.

Ideologia de controlare se referă la modalitatea de raportare a profesorului la clasa de elevi, pe un continuum de la orientarea umanistă la cea autoritară (*custodial*). În orientarea umanistă se subliniază importanța ambilor parteneri educaționali și crearea unui climat educativ care să vină în întâmpinarea nevoilor elevilor. Comunicarea are loc în ambele sensuri, stilul de conducere este democratic, fiind accentuat caracterul autonom al elevului. Controlul disciplinar strict din partea dascălului este înlocuit cu autodisciplina elevilor. Orientarea autoritară este reversul primei modalități, fiind ancorată în sistemul tradițional

de educație. Menținerea disciplinei și a ordinii, regulile stricte și rigide sunt esențiale în crearea unui climat pentru învățare. Elevii trebuie să accepte deciziile profesorilor, fără să le pună sub semnul îndoielii. Dascălii cu această ideologie de control nu depun eforturi pentru înțelegerea particularităților elevilor și văd în comportamentul indisciplinat un afront personal adus de elev autorității sale (Friedman, 1995). În aceste condiții, elevii trebuie mereu „împinși de la spate” printr-o serie de măsuri menite să-i determine să se implice mai mult în activitatea școlară.

Din perspectiva dimensiunilor fundamentale ale relației profesor-elev, se constată că ideologia umanistă se asociază cu o distanță psihologică mică și un grad de dirijare redus, în timp ce ideologia autoritară conduce la creșterea distanței psihologice și a gradului de dirijare (control).

Comportamentele inadecvate ale cadrelor didactice pot avea însă și alte surse decât cele discutate până în prezent. Între acestea, sindromul de epuizare, contextul organizațional sau lacunele în cunoștințele despre managementul clasei de elevi sunt câteva dintre sursele ce merită detaliate.

16.3.5. Sindromul de epuizare (*burnout*)

Introdus de Maslach și Jackson (1981), termenul implică trei dimensiuni fundamentale : a) epuizarea emoțională, caracterizată prin pierderea interesului față de oameni și obiectul predat, pierderea încrederii în oameni și lipsa motivației de a continua ; b) depersonalizarea, manifestată ca o reacție emoțională negativă intensă față de ceilalți oameni ; c) un sentiment al inadecvării profesionale, privit ca o pierdere a încrederii în competențele proprii și dorința de a renunța sau schimba profesia în care-și desfășoară activitatea. Conceptul de *burnout* este dificil de tradus în limba română, fiind o metaforă ce caracterizează acei profesori care, în condițiile unei insuficiente recompense, se dăruiesc profesiei până când resursele lor se sting („ard”). Ei pot avea momente în care își pierd cumpătul și se răstesc la persoanele din preajmă (depersonalizare), simt că și-au pierdut interesul pentru slujba lor (insatisfacție profesională) și resimt oboseala fizică și psihică foarte ușor (epuizare emoțională).

Principalele cauze ale acestui fenomen nedorit, discutate de cercetători precum Starnaman și Miller (1992) sau Schwab, Jackson și Schuler (1986), pot fi grupate în două mari categorii : condiții organizaționale și caracteristici personale. În prima categorie se regăsesc conflictul de rol și ambiguitatea rolului ; lipsa autonomiei decizionale ; lipsa sprijinului din partea colegilor ; suprasolicitarea la locul de muncă etc. În cea de a doua categorie sunt incluse atât aspecte demografice, precum vârsta, experiența profesională, sexul, nivelul școlar la care predă, cât și aspecte ale personalității profesorului, precum gradul de alienare, de implicare în activitate, de nevrozism sau de percepere a propriei competențe.

16.3.6. Contextul organizațional

Un aspect important în cadrul contextului organizațional în care își desfășoară activitatea cadrele didactice este climatul din școală. Acesta afectează calitatea relației profesor-elev nu numai indirect, prin nivelul de *burnout* existent, ci și direct, prin condițiile existente într-o școală și prin nivelul de satisfacție al angajaților în legătură cu aceste condiții (Kremer-Hayon, Kurtz, 1985). Aici putem include stilul de conducere al directorilor

școlii, serviciile și resursele existente în școală, gradul de efort depus în muncă, relațiile dascălului cu ceilalți colegi și cu elevii, gradul de autonomie și prestigiul profesional perceput (Zak, 1981). În plus, salariul redus, suprasolicitarea la locul de muncă și lipsa de resurse sunt caracteristici care contribuie la scăderea satisfacției profesionale a cadrelor didactice. Această situație va afecta, la rândul ei, relația profesor-elev prin scăderea implicării și satisfacției în activitatea profesională a dascălului.

16.4. Lipsa cunoștințelor de management al clasei de elevi

Ultimul aspect discutat la capitolul factori care pot declanșa comportamente inadecvate din partea profesorilor are în vedere lacunele unor cadre didactice cu privire la pregătirea lor în domenii precum managementul clasei de elevi. Astfel, utilizarea predominantă a pedepselor, lipsa cunoștințelor legate de influența aranjamentului spațial asupra relaționării profesor-elev, lipsa cunoștințelor de psihologie socială pot fi grupate generic sub denumirea de lipsă de cunoștințe despre managementul clasei de elevi. Un termen apropiat ca sens a fost folosit de Poenaru (1980, p. 53), reputatul pedagog identificând drept cauză principală pentru apariția didactogeniilor „necunoașterea tehnicilor și cunoștințelor psihopedagogice necesare pentru a lucra cu copiii”.

Dintre elementele enunțate, un rol central în managementul clasei de elevi îl au modul în care profesorul aplică metodele de disciplinare și modul în care își gestionează expectațiile și atribuiriile sale față de elevi.

16.4.1. Metode de disciplinare a elevilor

C. Bergin și D.A. Bergin (1999) fac distincție între trei mari categorii de metode disciplinare: cele bazate pe condiționarea operantă (prin manipularea recompenselor și pedepselor); cele bazate pe exercitarea puterii de către adult (prin utilizarea forței); și cele bazate pe exercitarea controlului, însoțită de explicații oferite copiilor pentru conduita adoptată. Eficiența prin care sunt judecate metodele ține de gradul de interiorizare de către copil a comportamentelor cerute, în comparație cu simpla conformare la cerințele adultului.

Metodele disciplinare bazate pe principiul condiționării operante recomandă profesorilor utilizarea predominantă a recompenselor, pentru a întări comportamentele dorite, și mai puțin a pedepselor, menite să reducă numărul comportamentelor nedorite. Această strategie de disciplinare are însă puține efecte pozitive asupra dezvoltării unei motivații intrinsece a elevului, conformarea lui fiind de scurtă durată și dependentă de existența unor recompense. Totuși, prin repetare, în timp, se poate ajunge la interiorizarea comportamentelor dorite.

Mai puțin eficiente decât metodele bazate pe condiționarea operantă sunt metodele bazate pe exercitarea puterii de către adulți. Deși ele induc rapid elevilor conduita dorită, acest lucru se întâmplă în totalitate datorită conformismului. În plus, ele pot constitui modele negative pentru copii, ei învățând că pentru a-i influența pe alții sunt utile amenințarea și forța. O altă consecință negativă este aceea că elevii obișnuiți cu asemenea metode disciplinare dezvoltă așteptări legate de utilizarea forței de către adulți în educarea lor și, implicit, o imunitate la alte metode disciplinare. Altfel spus, elevii obișnuiți cu metode disciplinare bazate pe amenințare și coerciție așteaptă asemenea măsuri din partea profesorului pentru a se conforma. Aplicând măsurile în cauză, adulții intră într-un cerc vicios din care pot ieși cu greu.

Din nefericire, apelul la metode punitive este întreținut de o serie de beneficii secundare. De pildă, un profesor autoritar ce impune teamă elevilor îi determină să alocе un timp mai mare pentru pregătirea la disciplina respectivă, în dauna altor materii, fapt reflectat prin însușirea unei cantități mai mari de cunoștințe, aspect încă valorificat social. Mai mult, aplicarea de sancțiuni va conduce, pe moment, la corectarea situației negative, iar acest fapt va acționa din perspectiva profesorului ca o recompensă imediată, contribuind la întărirea unui asemenea comportament.

Cea de-a treia categorie de metode de disciplinare are la bază discuțiile cu copilul, punându-se accentul pe influențarea modului de interpretare al acestuia cu privire la consecințele propriului său comportament. Prin reflectarea asupra situațiilor apărute crește probabilitatea ca elevii să interiorizeze comportamentul așteptat de la ei. Din punct de vedere psihopedagogic, mulți profesori au fost instruiți să recurgă mai mult la recompense și discuții cu elevii și în mai mică măsură la pedepse, însă majoritatea cunosc prea puține lucruri despre dinamica utilizării metodelor disciplinare.

În privința momentului generării complianței, se observă că profesorii care nu reușesc să-și impună controlul asupra clasei de la prima întâlnire vor avea mai mici șanse să obțină acest lucru la o a doua întâlnire. În schimb, cei care reușesc de prima dată vor avea mari șanse de succes și la alte întâlniri. Complianța mai are o caracteristică importantă, de care orice profesor se poate folosi pentru a impune controlul asupra clasei, fără a apela în mod necesar la strategii de tip punitiv. Studii precum cele realizate de Davis (1992, *apud* Bergin, Bergin, 1999) au demonstrat că elevii sunt mai dispuși să se conformeze cerințelor profesorului („Nu mai vorbi cu colegul !”) dacă în prealabil au dat curs anumitor solicitări ale sale, considerate acceptabile de către elevi (de exemplu: „Deschide fereastra !”).

*

Relațiile profesor-elev sunt presărate uneori cu elemente care inhibă dezvoltarea armonioasă a elevilor. Pentru a reduce cât mai mult apariția unor asemenea situații, se cuvine să conștientizăm profesorii de posibilele consecințe negative ale unora dintre comportamentele lor pentru a atinge împreună un deziderat comun : o școală mai bună pentru elevi din ce în ce mai buni.

Bibliografie

- Baringer, D.K., McCroskey, J.C. (2000), „Immediacy in the classroom: Student immediacy”, *Communication Education*, 49, pp. 178-186.
- Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, R.A. (2002), „Children's reports of emotional, physical, and sexual maltreatment by educational staff in Israel”, *Child Abuse & Neglect*, 26(8), pp. 763-782.
- Bergin, C., Bergin, D.A. (1999), „Classroom discipline that promotes self control”, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), pp. 189-206.
- Bru, E., Boyesen, M., Munthe, E., Roland, E. (1998), „Perceived social support at school and emotional and musculoskeletal complaints among Norwegian 8th grade students”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), pp. 339-356.
- Christophel, D.M. (1990), „The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning”, *Communication Education*, 39, pp. 323-340.
- Cukier, J. (1990), „Patologia de la didactogenia”, *Revista de Psicoanálisis*, 47(1), pp. 140-152.

- Davitz, R.J., Ball, S. (1978), *Psihologia procesului educațional*, EDP, București.
- de Kruif, R.E.L., McWilliam, R.A., Ridley, S.M., Wakely, M.B. (2000), „Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms”, *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), pp. 247-268.
- den Brok, P., Fisher, D., Brekelmans, M., Rickards, T., Wubbels, T., Levy, J., Waldrup, B. (2003), „Students' perceptions of secondary science teachers' interpersonal style in six countries: A study on the cross national validity of the questionnaire on teacher interaction”, *Raport ERIC* nr. ED 475164.
- Dragu, A. (1996), *Structura personalității profesorului*, EDP, București.
- Elbedour, S., Center, B.A., Maruyama, G.M., Assor, A. (1997), „Physical and psychological maltreatment in schools”, *School Psychology International*, 18, pp. 201-215.
- Friedman, I.A. (1995), „Student behaviour patterns contributing to teacher burnout”, *Journal of Educational Research*, 88(5), pp. 281-290.
- Frymier, A.B., Thompson, C.A. (1992), „Perceived teacher affinity-seeking in relation to perceived teacher credibility”, *Communication Education*, 41, pp. 388-399.
- Gorham, J., Christophel, D.M. (1992), „Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes”, *Communication Quarterly*, 40, 3, pp. 239-252.
- Hyman, I.A., Perone, D.C. (1998), „The other side of school violence: Educators policies and practices that may contribute to student misbehavior”, *Journal of School Psychology*, 36(1), pp. 7-27.
- Hyman, I.A., Snook, P.A. (1999), *Dangerous schools – What we can do about the physical and emotional abuse of our children*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Iancu, S. (2000), *Psihologia școlarului. De ce merg unii elevi „în crunțați” la școală ?*, Editura Polirom, Iași.
- Kearney, P., Plax, T.G., Hays, E.R., Ivey, M.J. (1991), „College teacher misbehaviors: what students don't like about what teachers say and do”, *Communication Quarterly*, 39(4), pp. 325-340.
- Kohn, A. (1994), „The risk of rewards”, ERIC Digest Report no. 376990.
- Kremer-Hayon, L., Kurtz, H. (1985), „The relation of personal and environmental variables to teacher burnout”, *Teaching & Teacher Education*, 1(3), pp. 243-249.
- Marcus, S., Neacșu, G., Gherghinescu, R., Săucan, D.Ș. (1999), „Relația dintre atitudine și aptitudine în structura competenței didactice”, în S. Marcus (coord.), *Competența didactică*, Editura All Educational, București.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1981), „The measurement of experienced burnout”, *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp. 99-113.
- McBer, H. (2000), *Research into teacher effectiveness. A model of teacher effectiveness*, Raport nr. 216. DfEE.
- Milcu, S.M. (1973), „Probleme deontologice ale bolilor iatrogenice (I-II)”, *Muncitorul sanitar*, 15-16 (10.04-17.04).
- Mitrofan, N. (1988), *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, București.
- Modrea, M. (1996), „Didactogenia și condiția cadrului didactic”, *Tribuna învățământului*, nr. 358.
- Mottet, T.P., Richmond, V.P. (2000), „Student nonverbal communication and its influence on teachers and teaching: A review of literature”, *Raport ERIC*, nr. 447526.
- Nelsen, J., Lott, L., Glenn, H.S. (1997), *Positive discipline in the classroom*, ed. a II-a, Prima Publishing, Rocklin.
- Orange, C. (2000), *25 biggest mistakes teachers make and how to avoid them*, Corwin Press. Sage Publications Inc., Thousand Oaks.
- Pavelcu, V. (1976), *Metamorfozele lumii interioare*, Editura Junimea, Iași.
- Peteanu, M. (1961), „Manifestări nevrotice la copii, legate de greșeli de educație”, în *Probleme de defectologie și psihopatologie*, vol. II, EDP, București.
- Peteanu, M. (1963), „Un caz de mutism electiv la un copil de vârstă preșcolară determinat de greșeli educative”, *Probleme de defectologie*, vol. III, EDP, București.

- Poenaru, R. (1980), „Didactogenia în școală. Pentru prevenirea și combaterea didactogeniilor în învățământ”, *Revista de Pedagogie*, 9, pp. 51-53.
- Poenaru, R., Sava, F. (1998), *Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice*, Editura Danubius, București.
- Potolea, D. (1982), „Stilurile educaționale”, în D. Todoran (coord.), *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, EDP, București.
- Potolea, D. (1987), „Stilurile pedagogice, dimensiuni structurale și incidente în procesele de învățare la elevi”, *Revista de pedagogie*, 12.
- Potolea, D. (1989), „Stilurile pedagogice și efectele lor tendențiale, o investigație concretă (I-II)”, *Revista de pedagogie*, 12 (1988) și 1 (1989).
- Sava, F.A. (2001), *Effects of dysfunctional teachers on the 11th grade Romanian pupils, Final Report*. RSS : 501/2000, manuscris nepublicat.
- Sava, F.A. (2005), *Rolul autoreglării Eului în relația profesor-elev*, teză de doctorat, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, manuscris nepublicat.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E., Schuler, R.S. (1986), „Educator burnout : Sources and Consequences”, *Educational Research Quarterly*, 10(3), pp. 14-30.
- Shumba, A. (2002), „The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by teachers in Zimbabwe”, *Child Abuse & Neglect*, 26(8), pp. 783-792.
- Sillamy, N. (1996), *Dicționar de psihologie*, Editura Univers Enciclopedic, București.
- Starnaman, S.M., Miller, K.I. (1992), „A test of a causal model of communication and burnout in the teaching profession”, *Communication Education*, 41, pp. 40-53.
- Ștefanovič, J. (1979), *Psihologia tactului pedagogic al profesorului*, EDP, București.
- Străchinaru, I. (1969), „Didactogenia”, în S. Bârsănescu (coord.), *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura Enciclopedică, București.
- Thweatt, K.S., McCroskey, J.C. (1996), „Teacher nonimmediacy and misbehaviour : unintentional negative communication”, *Communication Research Reports*, 13(2), pp. 198-204.
- Tirri, K. (2001), „What can we learn from teachers' moral mistakes ?”, *Raport ERIC*, nr. 454175.
- van Manen, M. (1991), *The tact of teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, The Althouse Press, Londra, Ontario.
- van Morrow, L. (1991), „Teachers' descriptions of experiences with their own teachers that made a significant impact on their lives”, *Education*, 112(1), pp. 96-103.
- van Tartwijk, J., Brekelmans, M., Wubbels, T. (1998), „Students' perceptions of teacher interpersonal style : The front of the classroom as the teacher's stage”, *Teaching and Teacher Education*, 14(6), pp. 607-617.
- Vrabie, D. (1994), *Psihologia atitudinii elevului față de aprecierea școlară*, ed. a II-a, Editura Porto-Franco, Galați.
- Wanzer, M.B., McCroskey, J.C. (1998), „Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material”, *Communication Education*, 47, pp. 43-52.
- Weber, K., Martin, M.M., Patterson, B.R. (2001), „Teacher behavior, student interest and affective learning : putting theory to practice”, *Journal of Applied Communication Research*, 29(1), pp. 71-90.
- West, R. (1991), „Teacher-student communication : A descriptive typology of students' interpersonal experiences with teachers”, *Communication Reports*, 7(2), pp. 109-119.
- Willoer, D., Eidell, T.L., Hoy, W.K. (1967), *The school and pupil control ideology*, Pennsylvania State University Press, University Park.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., van Tartwijk, J. (2006), „An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands”, în C. Evertson, C. Weinstein (eds.), *Handbook of Classroom Management : Research, Practice, and Contemporary Issues*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Zak, I. (1981), „School's organisational climate”, în A. Levy, D. Nevo (eds.), *Evaluation Roles in Education*, Gordon and Breach, Londra.

Capitolul 17

Fenomenul „favoritul profesorului”

Cătălin Dîrțu

Fenomenul „favoritul profesorului” (*teacher's pet*) a intrat în atenția cercetătorilor procesului educațional relativ recent și, din păcate, studiile care-l vizează în mod direct sunt încă puține, astfel că adevăratele dimensiuni ale fenomenului încă nu sunt suficient reliefate. Acest fapt se datorează, în parte, unei situații paradoxale. Pe de o parte, fenomenul, în manifestarea lui concretă, este foarte bine cunoscut de către actorii implicați în procesul educațional, profesori și/sau elevi. Pe de altă parte însă, este foarte pronunțată tendința aceluiași actori de a nu-i recunoaște existența și de a evita menționarea lui, din cauza aspectelor negative care îi sunt asociate, aspecte cărora ne propunem să le acordăm acum atenția cuvenită.

Mai mult, și cercetătorii au preferat să-l ignore până de curând, deoarece, referindu-se la o relație cu profunde implicații emoționale, afective, s-a considerat că el nu prezintă același interes comparativ cu procesele ce au un grad mult mai ridicat de obiectivitate. Astfel, dimensiunile subiective asociate fenomenului „favoritul profesorului” au fost considerate ca nefiind compatibile cu o abordare obiectivă, științifică.

Cu toate aceste minusuri care nu permit plasarea fenomenului în mainstream-ul cercetării psihopedagogice actuale, considerăm că investigării lui merită să i se aloce spațiul unui capitol. Principalul argument este acela că fenomenul nu poate fi restrâns doar la relația diadică profesor-elev, el punându-și amprenta pe clasă, ca întreg.

Un alt argument important este acela că, în cercetarea actuală, se pune din ce în ce mai mult accentul pe scoaterea în evidență a deosebitei complexități a procesului educativ. Dacă cercetarea anterioară era centrată pe simplificarea procesului învățării pentru a scoate în evidență caracterul lui legic, cercetătorii sunt preocupați mai nou de descoperirea multiplelor fațete ale procesului educativ și a rolului pe care îl joacă fiecare aspect în desfășurarea de ansamblu a procesului.

Așa cum vom vedea pe parcurs, dar și într-un subcapitol dedicat special acestui subiect, fenomenul „favoritul profesorului” nu poate fi considerat singular, specific și nu poate fi definit fără a fi plasat în contextul mai larg al factorilor psihosociali ce influențează mai mult sau mai puțin direct desfășurarea procesului învățării în contextul concret al clasei. Mai precis, el este strâns legat de unele dimensiuni ale personalității (de exemplu: inteligența emoțională, deschiderea spre experiență), de procesele psihosociale (de exemplu: efectul Pygmalion) și procesele afective (transfer afectiv, atașament) etc.

17.1. Procesul educațional și fenomenul „favoritul profesorului” între obiectivitate și subiectivitate

Cel mai frumos vis al cercetătorilor din domeniul educației, fie ei psihologi sau pedagogi, este acela în care întregul proces educațional se desfășoară cu maximă eficiență într-un mediu psihosocial controlat prin cunoașterea și aplicarea legilor obiective ale învățării. La mijlocul secolului trecut, acest vis părea perfect realizabil și foarte aproape de a fi împlinit. Cel considerat și astăzi cel mai important psiholog al tuturor timpurilor, Burrhus Skinner, anunța atunci începutul unei „revoluții științifice a învățământului” (Skinner, 1971). Descoperirea condiționării operante cu ajutorul experimentelor riguroase realizate pe animale promitea, prin extensie, și modelarea eficienței a comportamentului uman cu ajutorul recompensei. Extrem de optimist, Skinner s-a grăbit să afirme că atât trăirile afective, cât și conștiința cu al ei liber arbitru sunt niște mituri cu nimic diferite de credințele religioase și, în consecință, locul lor nu este în nici un caz printre obiectivele cercetării științifice.

Entuziasmul adepților teoriei lui Skinner s-a mai domolit atunci când experimentele la fel de riguroase ale lui Tolman, care au deschis drumul cercetărilor cognitiviste ulterioare, au dovedit că și comportamentul animalelor este mai complex decât erau dispuși cercetătorii behavioriști să accepte. Mai concret, cercetările lui au scos în evidență faptul că nici animalele nu au un comportament unidirecțional, simplu și previzibil. Deși lipsite de conștiință, ele fac „alegeri”, au așteptări, preferințe.

Astfel de cercetări care au permis repunerea factorilor cognitiv-emoțional în postura de determinanți importanți ai dinamicii proceselor ce se desfășoară în clasă au făcut și ca interesul pentru fenomene precum „favoritul profesorului”, efectul Pygmalion etc. să crească în mod constant. Astăzi, cu sprijinul cercetărilor asupra emoțiilor realizate de psihologii evoluționiști, fenomenele afective ce interferează cu cele cognitive în procesul învățării nu mai sunt considerate periferice, aleatorii, imposibil de abordat obiectiv. Cu alte cuvinte, subiectivitatea proceselor afective care dintotdeauna au însoțit, au „colorat” și au dat sens actelor noastre, pe nedrept demonizate de psihologii behavioriști în secolul trecut, a redevenit astăzi un obiectiv legitim al cercetării psihopedagogice.

17.2. Specific

O definiție aparent simplă și convenabilă este aceea în care fenomenul „favoritul profesorului” este văzut ca referindu-se la „o relație emoțională specială (adesea o relație de iubire) dintre profesor și un anumit elev (sau doi) din clasă” (Babad, Lazarus, 2009, p. 106). Dacă pornim de la această definiție, putem și trebuie să facem câteva precizări importante. În primul rând, trebuie subliniat caracterul special al relației emoționale. Această menționare a caracterului special al relației ne obligă să o delimităm de alte relații emoționale. Cel mai ușor ne este să o delimităm de relațiile emoționale cu încărcătură negativă, cum ar fi relația de respingere sau cea de neglijare a unui elev de către profesor. Separarea fenomenului „favoritul profesorului” de astfel de afecte este ușoară nu doar datorită faptului că relațiile emoționale negative sunt la antipodul celor pozitive, ci și pentru că ele sunt mult mai bine reprezentate la nivel comportamental decât cele pozitive. Îndeosebi relația de respingere este ușor de identificat în clasă, ca urmare a multiplelor repere comportamentale asociate cu ea.

Principală cauză pentru care relațiile emoționale negative sunt mai bine reprezentate decât cele pozitive vine din precizarea deosebit de importantă extrasă din definiția aleasă de noi că fenomenul „favoritul profesorului” capătă adesea caracteristicile unei relații de iubire. Or, o astfel de relație, chiar dacă este ușor explicabilă (după cum vom vedea în următorul subcapitol), nu este deloc legitimă, nici în ochii clasei și nici chiar ai actorilor implicați. Ea încalcă principiul tratării nediferențiate în clasă și transformă procesul educațional dintr-un proces obiectiv în unul subiectiv etc. Dacă o relație de iubire în clasă apare ca fiind irațională și trebuie bine disimulată deoarece profesorul poate fi ușor acuzat de tratament preferențial, relația de respingere pare mult mai rațională dacă profesorul se confruntă cu acte ostile din partea elevului respins, care perturbă desfășurarea procesului educativ, acte față de care are chiar datoria să reacționeze pentru restabilirea echilibrului în clasă.

Dar delimitarea fenomenului „favoritul profesorului” trebuie făcută și cu privire la relațiile înrudite cu încărcătură emoțională pozitivă, unde confuzia și suprapunerea se pot realiza foarte ușor. În primul rând, poate fi făcută o confuzie între relația de iubire ce definește fenomenul nostru și sentimentul de admirație și prețuire pe care un profesor poate să-l resimtă față de un elev cu performanțe școlare deosebite. La fel ca în cazul *teacher's pet*, și în cazul elevului performer este prezentă tratarea diferențiată, numai că, așa cum în primul caz nu este necesară și performanța academică, în cel de-al doilea nu este cu necesitate implicat sentimentul de iubire.

Mai există o situație în care profesorul poate trata diferențiat elevii fără ca fenomenul *teacher's pet* să fie implicat. Atunci când în clasă sunt unul sau mai mulți elevi care din diverse motive au probleme de adaptare la cerințele programei și profesorul trebuie să încerce să-i ajute să ajungă la nivelul celorlalți. Acest fenomen de grijă manifestat de profesor nu are implicații emoționale și nici nu poate fi confundat cu fenomenul „favoritul profesorului”.

Am lăsat deliberat la urmă o problemă serioasă, și anume că definirea fenomenului „favoritul profesorului” ca o relație de iubire poate ridica multe și stânjenitoare semne de întrebare. Aceasta datorită faptului că semnificațiile termenului „iubire” sunt prea bogate, asocierile posibile sunt prea multe și mare parte dintre ele descriu un proces afectiv al cărui loc nu este în nici un caz în clasă. Dar dacă și la nivelul omului obișnuit se știe că modalitățile de a iubi sunt multe, înseamnă că următorul pas este să stabilim despre ce fel de iubire este vorba în cadrul fenomenului *teacher's pet* sau, altfel spus, în ce fel este specială această relație emoțională.

Nu rămâne să ne mai întrebăm decât de ce o astfel de relație emoțională specială cum este *teacher's pet* nu se poate înfiripa decât între profesor și un singur elev, cel mult doi. Răspunsurile la ambele întrebări se pare că pot fi date de psihologii evoluționiști și cei ce au cercetat fenomenul complex al atașamentului.

17.3. Bazele evoluționiste

Încă de la sfârșitul secolului al XIX-lea, Freud a observat manifestarea unui fenomen ciudat de dependență a pacienților săi față de el ca psihoterapeut, fenomen pe care l-a numit transfer afectiv. Mai precis, Freud nota că pacienții tind să transfere asupra terapeuților atât sentimentele pozitive, cât și negative pe care le au sau le-au avut față de părinții lor, îndeosebi față de tată.

Interesant este că, dacă alți psihiatri care au observat fenomenul fie l-au considerat fără importanță, periferic, fie l-au considerat complet negativ (spre exemplu, prietenul lui Freud, Breuer, a încheiat brusc terapia în cazul celebrei Anna O. când a constatat manifestarea unor sentimente de iubire ale pacientei față de el), Freud a avut o altă abordare. El a plecat de la premisa că transferul afectiv este implicat în orice proces terapeutic. Mai mult, deși a întâmpinat o serioasă opoziție, a susținut că transferul afectiv trebuie nu doar acceptat, ci și încurajat, și a militat pentru utilizarea puterii acestei relații afective în scopul vindecării pacientului.

Psihanalist și el la început, Bowlby (1985) a dat un nou nume și noi dimensiuni fenomenului de transfer afectiv descoperit de Freud. El este cel care a teoretizat primul și a impus termenul „atașament”. Și el, ca și Freud, a considerat că legăturile afective specifice atașamentului iau naștere și se cimentează de la o vârstă fragedă și depind în special de patternurile de comportament pe care le adoptă și le manifestă mama încă de la primele contacte cu copilul ei. Spre deosebire de afirmațiile lui Freud, care au fost considerate mult timp pure speculații de către detractorii săi, existența procesului de atașament este susținută de constatările cercetărilor actuale (Collins, Read, 1990 ; Ainsworth *et al.*, 1978). O altă serie de cercetări (Berk, Andersen, 2000 ; Besser, Priel, 2005 ; Soenens *et al.*, 2007) scot în evidență faptul că modelele de atașament mai mult sau mai puțin adaptate se transmit cu foarte mare ușurință transgenerațional, îndeosebi de la bunică la mamă și apoi de la mamă la fiică.

Importanța teoriei atașamentului provine și din constatarea că dezvoltarea acestei relații afective are loc în mod diferit de la o persoană la alta. Constatarea a făcut să apară ideea de grupare a diferențelor pe tipuri. Cea care și-a legat numele de descoperirea, descrierea și denumirea tipurilor de atașament este psihologul american Mary Ainsworth (1978). Conform cercetărilor efectuate de ea, atașamentul s-ar manifesta sub trei forme : atașament securizat, atașament nesecurizat (numit foarte adesea și atașament evitant) și atașamentul ambivalent-rezistent. La cele trei forme s-ar mai putea adăuga un al patrulea tip de atașament, atașamentul dezorganizat, un tip extrem de atașament, caracterizat de folosirea incoerentă de către copil a strategiilor de apropiere de mamă. Acest tip de atașament nu este numit întotdeauna împreună cu celelalte trei tipuri deoarece se consideră că este prea specific și poate fi utilizat numai în diagnosticarea cazurilor în care copilul sau acea persoană care-l manifestă a fost sau încă mai este abuzată fizic și psihic.

Este important, de asemenea, faptul că puterea cu care se realizează atașamentul a fost confirmată la mijlocul secolului XX de cercetări realizate pe animale, în cel mai pur stil behaviorist. Menționăm celebrele experimente ale lui Harlow (1958), în care pui de maimuță rhesus au fost puși în situația să aleagă între două mame-surogat, dintre care una avea de oferit un biberon cu lapte, iar cea de a doua doar confortul unei păături ce imita blana. Aceste cercetări ne pun în fața constatării neașteptate că nevoia de securizare afectivă, de atașament este mai importantă chiar decât nevoia de hrană, considerată până atunci ca fiind printre trebuințele biologice primare.

O serie lungă de cercetări care confirmă rolul important al emoțiilor în viața noastră vin din domeniul foarte actual al psihologiei evoluționiste. Pornind tot de la o intuiție genială din secolul al XIX-lea, de astă dată aparținându-i lui Darwin, care a afirmat că expresiile emoționale sunt comune atât oamenilor, cât și primatelor și că aceste expresii și-au căpătat forma de manifestare actuală în urma unui lung proces evolutiv aflat sub semnul acțiunii modelatoare a selecției naturale, cercetările efectuate de Eckman (1999) în diverse zone ale lumii, pe populații aflate pe trepte diferite de evoluție, de la cele aflate

în epoca pietrei, fără contacte cu lumea civilizată, până la cele mai avansate tehnologic, au dovedit că recunoașterea emoțiilor de bază (furie, dezgust, bucurie, curiozitate, vină, tristețe etc.) are un caracter universal și că identificarea și evaluarea lor se realizează absolut spontan, intuitiv, fără participarea obligatorie a conștiinței.

Toate aceste cercetări ce subliniază rolul deosebit al proceselor afective în viața noastră arată că presupuziția pe care a avansat-o chiar fondatorul psihologiei ca știință, Wilhelm Wundt, este adevărată, și anume că orice proces cognitiv, oricât de elementar ar fi (de exemplu: senzațiile) este însoțit în mod necesar de o tonalitate afectivă, de ceea ce el a numit sentiment.

Pentru fenomenul *teacher's pet* ce face obiectul capitolului de față, aceste cercetări asupra emoțiilor au o importanță decisivă. Ele ne îndreptățesc să susținem necesitatea ca procesul educativ să nu mai fie privit simplist, doar ca o transmitere obiectivă a cunoștințelor de la profesor la elev. Este dovedit acum că trăirile afective ce însoțesc îndeaproape orice proces cognitiv nu sunt doar posibile, nu sunt efecte secundare de care ne putem dispensa, ci sunt necesare, înscrise în natura noastră umană, multe dintre ele având caracter universal. Astfel, la nivelul clasei, relațiile dintre actorii implicați în procesul educațional trebuie să fie privite ca procese vii, impregnate de o afectivitate pe care managerul clasei, profesorul, este obligat să învețe să o utilizeze conștient, în beneficiul elevilor și în scopul eficientizării procesului de învățare.

Mai mult, faptul că este considerat de majoritatea autorilor o relație de atașament, credem că fenomenul *teacher's pet* primește și el toate formele pe care această relație am arătat că le ia. Sperăm ca cercetările ulterioare să evidențieze mai precis formele posibile de concretizare ale acestei relații emoționale speciale, precum și modul și condițiile specifice în care se realizează transferul afectiv în clasă.

17.4. Aspecte negative și pozitive

Într-o anumită măsură, am arătat că fenomenul *teacher's pet* a fost privit încă de la început ca un proces emoțional cu efecte negative asupra tuturor celor ce vin în contact cu el, acesta fiind și principalul motiv pentru care a fost evitat de către cercetători, iar existența sa negată de către profesori și blamată de elevi. Vom lua pe rând fiecare parte implicată.

Profesorii știu că procesul educativ trebuie să fie unul obiectiv, desfășurat în pași algoritmici impuși și supervizați de rațiune. De asemenea, ei trebuie să se supună principiului tratării nediferențiate a tuturor elevilor dintr-o clasă, principiu care nu permite nici un favoritism. De aceea, nu numai că existența fenomenului este arareori recunoscută, dar, deseori, profesorii nici nu sunt conștienți de faptul că au unul sau doi elevi pe care-i favorizează. O relație de afecțiune față de un elev apare în ochii aproape tuturor profesorilor ca o slăbiciune nepermisă ce trebuie remediată de intervenția rațiunii.

În ceea ce-i privește pe elevi, ei sunt extrem de sensibili în clasă la toate manifestările emoționale ale profesorilor, deoarece ele îi privesc în mod direct. Tocmai am subliniat mai sus că, din perspectiva psihologiei evoluționiste, omul este un cititor excelent al expresiilor și chiar al microexpresiilor faciale (Eckman, 1999), iar copiii îi depășesc pe adulți în această privință datorită faptului că sunt dependenți de comportamentul adulților și în clasă sunt vulnerabili la influența exercitată de profesor (Babad, Lazarus, 2009). De aceea, părerea majorității elevilor dintr-o clasă va fi complet negativă în legătură cu

fenomenul *teacher's pet*. Este și normal să fie așa, atâta timp cât ei îl vor asocia cu o tendință pronunțată a profesorului de a privilegia un elev în dauna tuturor celorlalți.

În condițiile sesizării unei astfel de tendințe a profesorului, sentimentele negative ale elevilor unei clase se vor îndrepta mai mult asupra elevului decât asupra profesorului. Aceste sentimente ostile pot deveni atât de puternice, încât preferatul profesorului riscă deseori izolarea de ceilalți membri ai clasei și chiar jigniri și agresiuni fizice. Observăm că, scăpat de sub control, fenomenul poate să perturbe echilibrul socioafectiv al întregii clase.

Mai este însă o consecință negativă pentru elevii care-și doresc și luptă pentru statutul de *teacher's pet* și aceasta se referă la faptul că, din dorința de a-și impresiona profesorul pentru a obține privilegii, comportamentul lor nu va mai fi unul autentic, care să-i reprezinte cu adevărat, și vor cheltui multă energie pentru a-l întreține. Iar ca în orice relație afectivă profundă, dacă lipsa de autenticitate a comportamentului este descoperită de profesor, ambii actori implicați în relație pot suferi profunde decepții, ajungându-se la situația inversă, când cel ce a fost cândva preferatul profesorului intră în rândul celor ignorați sau respinși.

După enumerarea atâtor aspecte negative ce pot însoți fenomenul *teacher's pet*, cu greu mai poate fi crezut că s-ar găsi și aspecte pozitive care să-l salveze pe elev de la damnație. Și totuși, trebuie să pornim de la realitatea că profesorul este o ființă umană, că a avea preferințe și a te atașa de o altă persoană este un proces cât se poate de natural și de neevitat. Problema nu este dacă profesorul se implică emoțional în procesul educativ, ci cât, cum și sub ce formă are loc implicarea.

Un fapt deosebit de important este acela că studiile realizate pe marginea acestui fenomen, deși l-au putut identifica, nu au evidențiat și existența unor diferențe semnificative între comportamentul profesorului față de elevii preferați și restul clasei. Dacă luăm în considerare că în cazul elevilor respinși de profesor lucrurile au stat exact pe dos și diferențele dintre elevii respinși și ceilalți au fost foarte clare, acest fapt ne permite să afirmăm că este foarte probabil ca în cazul emoțiilor pozitive profesorii să manifeste un control mult mai bun decât în cazul emoțiilor negative.

Studiile actuale realizate pe atașament pun accentul pe importanța acestui proces nu doar pentru vârsta copilăriei, ci și pentru adolescență și perioada adultă (Collins, Read, 1990). Altfel spus, modelarea și transferul relației de atașament sunt procese ce nu se opresc la nici o vârstă. Pentru noi este important că s-a demonstrat că relațiile afective, în general, și, implicit, relațiile de atașament evoluează și în cadrul școlii. Tocmai pe această bază susținem că manifestarea în cadrul clasei a fenomenului *teacher's pet* este cât se poate de normală și nu e un fenomen negativ decât rar, și numai atunci când îl întâlnim în formele lui exagerate, iraționale, scăpate de sub control.

Spre exemplu, Chiu, Lee și Liang (2013) au arătat că fenomenul *teacher's pet* nu produce cu necesitate conflicte în cadrul clasei, iar Arbeau și colaboratorii săi (2010) au demonstrat că există o relație deosebit de strânsă între atitudinea profesorului față de elevii din școala elementară și capacitatea lor de adaptare emoțională, mai precis de învingere a timidității și de dobândire a stimei de sine. Concluziile cercetării au fost cele așteptate. În condițiile unei relații negative între profesori și elevi, cei din urmă au prezentat probleme de adaptare socioemoțională, în timp ce în cazul unei relații pozitive, copiii au prezentat un grad mai scăzut de timiditate și unul mai ridicat de stimă de sine. Aici ne este cât se poate de clar că implicarea emoțională a profesorului în relația lui cu copiii (autorii folosesc sintagma „rol protectiv al profesorului”, iar protecția este dimensiunea cea mai importantă a atașamentului) poate avea un rol deosebit de benefic dacă efectul implicării este conștientizat și controlat de către dascăl.

Mai mult, efectele pozitive ale fenomenului *teacher's pet* nu sunt resimțite doar la nivelul unei mai bune adaptări socioemoționale. Așa cum Freud a utilizat fenomenul transferului afectiv pentru a induce schimbări importante în comportamentul pacienților săi, și profesorul poate folosi în mod înțelept relația de atașament dintre el și elevii lui pentru a le potența motivația de a învăța, bineînțeles, doar în condițiile în care preferința lui pentru anumiți elevi nu este lăsată să devină evidentă pentru restul clasei, căruia trebuie să îi acorde aceeași atenție ca și elevilor de care s-a atașat.

17.5. Relația cu procese și fenomene conexe

Afirmam la începutul capitolului că fenomenul *teacher's pet*, pe de o parte, ne ajută să înțelegem complexitatea procesului educativ, dar că, pe de altă parte, nu poate fi înțeles adecvat dacă nu putem surprinde măcar o parte dintre relațiile în care se află cu alte fenomene psihopedagogice înrudite. Pornind de la aceste considerente, pentru început putem plasa fenomenul *teacher's pet* în cadrul procesului mai larg al tratării diferențiate a elevilor. În literatura psihopedagogică actuală, problema tratării diferențiate a elevilor este importantă, iar importanța ei derivă din convingerea din ce în ce mai fermă a psihologilor că orice persoană are propria individualitate determinată de combinația unică a unor caracteristici stabile, cum ar fi trăsăturile de personalitate. Și dacă fiecare elev este unic în felul său, rezultă în chip logic că și profesorul trebuie pregătit să se raporteze la fiecare elev ca la o individualitate distinctă.

Un semnal încurajator l-au transmis cercetările efectuate de Babad și Lazarus în 2009, în urma cărora s-a putut concluziona că, pe ansamblu, profesorii pot aborda relativ corect fiecare elev ca individualitate, în sensul că așteptările (expectanțele) pe care le au de la propriii elevi s-au dovedit a corela semnificativ cu aptitudinile, priceperile sau motivația lor. Într-un cuvânt, profesorii se dovedesc a fi suficient de buni cunoscători ai elevilor lor, încât să îi poată evalua corect.

Dar există un alt proces cu care *teacher's pet* se află de asemenea într-o foarte strânsă legătură și care aparent contrazice afirmațiile de mai sus, că profesorii sunt buni cunoscători ai elevilor lor. Este vorba de bine cunoscutul și controversatul efect Pygmalion (Rosenthal, Jacobson, 1992), care, în esență, se referă la faptul că schimbările majore în expectanțele profesorilor pot produce efecte la fel de semnificative la nivelul performanțelor intelectuale ale elevilor. Controversele născute în jurul acestui efect au condus la concluzia că, deși existența lui este de necombătut, schimbările la nivelul performanțelor elevilor nu se realizează automat și nu în toate cazurile. Unii autori consideră că efectul Pygmalion nu mai este o realitate a școlii de astăzi și că profesorii nu mai sunt atât de ușor de manipulat deoarece sunt mult mai bine pregătiți să-și cunoască elevii.

Pentru eliminarea efectelor negative posibile ale *teacher's pet* ne sunt utile și cercetările realizate în domeniul inteligenței emoționale. Sub numele de inteligență emoțională este vizată capacitatea de a ne administra propriile emoții (Goleman, 2008). Definită astfel, inteligența emoțională pare a fi competența obligatorie sau ingredientul perfect care-i poate permite profesorului să-și tempereze posibilele tentații de a se comporta neprofesional, privilegiindu-și elevii de care se simte atașat.

La urmă, dar nu în ultimul rând, am vrea să atragem atenția asupra conceptului de *openness to experience*, care desemnează una dintre cele cinci dimensiuni importante ale personalității în cadrul modelului Big Five. Faptul că adepții Big Five au preferat sintagma

„deschidere spre experiență” în locul clasicei inteligențe arată clar că ei nu se referă la o simplă aptitudine, ci la un complex de trăsături de personalitate care sunt ghidate de o atitudine (Briggs, 1992). Dacă privim din perspectiva legăturile acestei dimensiuni a personalității cu fenomenul *teacher's pet*, putem spune că relațiile de atașament securizant permit dezvoltarea optimă a dimensiunii. Cu alte cuvinte, protecția pe care o oferă o astfel de relație emoțională specială între profesor și elev poate fi un imbold important pentru ca elevul să inițieze comportamente de explorare relaxată a lumii.

*

La final, putem reafirma că importanța fenomenului *teacher's pet* derivă, în principal, din faptul că, alături de alte procese cu specific afectiv, el pune în evidență complexitatea procesului educațional cu multiplele lui fațete. Este adevărat că acest proces emoțional specific acoperă doar o parte relativ mică a dinamicii proceselor afective implicate în învățare, dar legăturile pe care le are cu dimensiuni ale personalității sau procese și fenomene psihice conexe pe care le-am evidențiat pe parcursul acestui capitol îi sporesc mult importanța.

Îndeosebi legătura lui cu atașamentul, securitatea afectivă și procesul transferului afectiv îi conferă fenomenului *teacher's pet* legitimitate și statutul de proces afectiv ce nu trebuie considerat ca fiind negativ și eliminat, ci, dimpotrivă, trebuie recunoscut, luat în stăpânire și purificat de posibilele lui aspecte negative și utilizat de către profesor într-un mod înțelept pentru motivarea acelui elev sau a elevilor implicați alături de el în acea relație. Am arătat deja că acest lucru poate fi realizat fără ca principiul tratării nediferențiate a elevilor să fie încălcat.

Rămâne ca cercetări ulterioare să stabilească noi dimensiuni ale acestui fenomen interesant, prin investigarea unor noi relații cu fenomenele înrudite cu el și, îndeosebi, să descopere noi modalități de exploatare a tuturor aspectelor pozitive ale acestui proces emoțional pentru îmbunătățirea climatului psihosocial al clasei.

Bibliografie

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978), *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Arbeau, K., Coplan, R.J., Weeks, M. (2010), *Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1*, International Journal of Behavioral Development, vol. 34, pp. 259-269
- Babad, E., Lazarus, A. (2009), *The Social Psychology of the Classroom*, Routledge, New York.
- Berk, M.S., Andersen, S.M. (2000), „The impact of past relationships on interpersonal behavior: Behavioral confirmation in the social-cognitive process of transference”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, pp. 546-562.
- Besser, A., Priel, B. (2005), „The apple does not fall far from the tree: Attachment styles and personality vulnerabilities to depression in three generations of women”, *Personality and Social Psychological Bulletin*, 31, pp. 1052-1073.
- Bowlby, J. (1985), „The role of childhood experience in cognitive disturbance”, în M.J. Mahoney, A. Freeman (eds.), *Cognition and psychotherapy*, Plenum Press, New York.
- Briggs, S.R. (1992), „Assessing the Five Factor Model of Personality description”, *Journal of Personality*, 60(2), pp. 253-294.
- Chiu, S., Lee, J., Liang T. (2013), „Does the teacher's pet phenomenon inevitably cause classroom conflict? Comparative viewpoints of three pet-student groups”, *School Psychology International*, 34, pp. 3-16

- Collins, N.L., Read, S.J. (1990), „Adult attachment, working models and relationship quality in dating couples”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, pp. 644-663.
- Ekman, P. (1999), „Basic emotions”, în T. Dalgleish, M., Power, *Handbook of Cognition and Emotion*, John Wiley & Sons, Sussex, UK.
- Freud, S. (2010), „Introducere în psihanaliză”, în *Opere esențiale*, Editura Trei, București
- Goleman, D. (2008) *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București.
- Harlow, H.F. (1958), „The nature of love”, *American Psychologist*, 13, pp. 573-685.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1992), *Pygmalion in the Classroom*, Irvington Publishers, Inc., New York.
- Skinner, B.F. (1971), *Revoluția științifică a învățământului*, EDP, București
- Soenens, B., Duriez, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L. (2007), „The intergenerational transmission of empathy-related responding in adolescence : The role of maternal support”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, pp. 299-311 .

Capitolul 18

Comunicarea nonverbală în clasă

Marian Panainte

„Vorba bună și zâmbetul și fapta binefăcătoare sunt raze
ale soarelui răsfrânte în sufletul omului.”

Nicolae Iorga

Deseori, preocupați să atingă obiectivele lecției, profesorii uită că, în afara informațiilor pe care le transmit verbal elevilor, transmit și mesaje nonverbale care, de cele mai multe ori, nu sunt controlate conștient; ele reflectă starea emoțională a profesorului, atitudinile față de elevi și educație, expectanțele față de clasă sau anumiți elevi. Cunoașterea acestor indici din comportamentul nonverbal și a efectelor lor asupra clasei poate face ca profesorii să obțină o performanță mai bună în relaționarea cu elevii, în managementul clasei, în motivarea lor și în crearea unui climat emoțional optim de învățare. Totuși, deși comunicarea nonverbală este un factor deosebit de important în relația profesor-elev, cercetătorii au ajuns la concluzia că nu putem aplica studiile din domeniul general al comunicării nonverbale și în cazul relaționării profesor-elev. Motivele care stau la baza afirmației anterioare sunt următoarele: în clasă, cel care controlează conversația este profesorul, comunicarea nu are loc între participanți cu un statut egal; de asemenea, comunicarea în clasă se desfășoară mai degrabă între diverse grupuri de diferite mărimi, cu distanțe mai mari între ele, spre deosebire de comunicarea în cazul persoanelor care interacționează în diade; la oră nu avem de-a face în mod obișnuit cu conversații în diade; indicii nonverbali, subtili, care determină schimbarea rândului în luarea cuvântului între vorbitori, nu sunt percepuți în clasă; de multe ori, elevii trebuie să ceară permisiunea de a vorbi prin ridicarea mâinii. Cu toate acestea, există cercetări specifice privitoare la comunicarea nonverbală în relația profesor-elev, iar dintre ele vom prezenta în cele ce urmează o serie de studii care sunt relevante în domeniu.

18.1. Ce este comunicarea nonverbală?

Definițiile date comunicării nonverbale scot în evidență, în funcție de orientarea teoretică a cercetătorilor, caracterul interacțional și contextual al acesteia: „prin comunicare nonverbală se înțelege interacțiunea umană bazată pe transmiterea de semnale prin prezența fizică și/sau prin comportamentele indivizilor într-o situație socioculturală determinată” (Chelcea, 2008); caracterul procesual și relația cu comunicarea verbală: „un proces prin care se stimulează

mesaje în mintea celorlalți prin mesaje nonverbale sau mesaje care sunt nelingvistice ori nu au o bază lingvistică” (Richmond, McCroskey, 2000). În *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*, se iau în considerare două accepțiuni ale termenului „comunicare nonverbală”: „în general, se referă la transmiterea de informații și la influențarea prin reacțiile fizice și comportamentale ale indivizilor”, punând în evidență rolul în influențarea celorlalți. În *International Encyclopedia of Communication*, comunicarea nonverbală se definește prin enumerare: „mișcările corpului, gesturile, expresiile faciale și orientarea corpului, postura și spațiul, atingerile și pronunția și acele aspecte ale vorbirii precum intonația, calitatea vocii, ritmul vorbirii și, de asemenea, tot ce poate fi considerat diferit de conținutul actului vorbirii, de ceea ce se spune”.

În opinia lui Givens (2000), atunci când ascultăm sau vorbim, atenția noastră este orientată mai degrabă spre înțelegerea cuvintelor decât asupra indicilor nonverbal. În schimb, judecățile pe care le facem le includ pe amândouă. Audiența procesează în același timp indicii verbali și nonverbal. Cea mai mare parte a comportamentului nonverbal se face inconștient, mesajele transmise de un profesor supărat sau furios atunci când intră în clasă sunt receptate de elevi fără ca acesta să intenționeze sau, de multe ori, să fie conștient de ce anume transmite. De asemenea, mesajele nonverbale pot să nu fie congruente cu cele verbale. Plecând de la premisa că cele nonverbale sunt inconștiente, oamenii au tendința de a crede că de fapt ele sunt „mesajele reale”. Când, la întrebarea dacă a înțeles un anumit concept, elevul răspunde „da” cu întârziere sau având un ton verbal nu foarte sigur, un profesor atent poate observa discrepanțele din răspunsul elevului, având tendința de a crede mesajul nonverbal ca fiind cel autentic. Mesajele nonverbale sunt importante pentru comunicare și pentru că transmit emoții. Unii cercetători sugerează că până la 90% dintre aspectele emoționale ale mesajelor noastre sunt transmise nonverbal.

Specificul comunicării nonverbale în clasă este dat de spațiul interpersonal, clasa ca grup și relația de putere dintre profesor și elevi. Fiske (1993), care a cercetat comportamentul de comunicare în funcție de poziția de putere în care se află indivizii, a scos în evidență atenția deosebită asupra comportamentului nonverbal pe care o au cei cu o putere redusă față de cei cu o putere mare: „Ținând cont de faptul că profesorul este cel care comunică mai mult, iar elevii sunt antrenați să-i acorde atenție, putem afirma că elevii vor fi în mai mare măsură influențați de comportamentul nonverbal al profesorului”.

Profesorul e cel care controlează în clasă fluxul conversațional și trebuie să folosească eficient comportamentul nonverbal pentru a reuși acest lucru. „De exemplu, orientând privirea și dând din cap către un anumit elev într-o masă de mâini ridicate, el va indica cine va răspunde la întrebare. O privire plină de înțeles poate să stopeze comportamentul unui elev care deranjează ora, fără a ne întrerupe discursul verbal. În cazul unui răspuns corect la o întrebare, e suficient un zâmbet pentru a-i transmite elevului că răspunsul este corect, ceea ce poate avea efect asupra stimei lui de sine. Din păcate, și reciproca este corectă, printr-o privire agresivă, intenționată sau nu, profesorii îl pot face pe elev să se simtă rușinat sau vinovat” (Harris, Rosenthal, 2005, pp. 161-192).

18.2. Rolul comunicării nonverbale în clasă

Care sunt motivele pentru care apelăm la acest tip de comunicare? Pentru a răspunde vom folosi câteva dintre clasificările făcute asupra funcțiilor comunicării nonverbale.

Argyle (1975/1988) ia în considerare patru funcții ale comunicării nonverbale : a) exprimarea emoțiilor ; b) transmiterea atitudinilor interpersonale (dominanță/supunere, plăcere/neplăcere) ; c) autoprezentarea ; d) acompanierea vorbirii, ca feedback, pentru a atrage atenția.

Ekman (1965) a identificat cinci funcții ale comunicării nonverbale : a) repetarea (dublarea comunicării verbale – spunem „da” și dăm din cap de sus în jos și de jos în sus, spunem cuiva unde este pixul scăpat pe jos și în același timp arătăm cu mâna unde se află) ; b) substituirea (înlocuirea mesajelor verbale – o sală de clasă în care elevii zâmbesc e o sală în care lumea se simte bine, așa cum expresii de teamă pe fața elevilor ne fac să ne gândim că în sală se află o amenințare) ; c) completarea (colaborarea la transmiterea mesajelor verbale, ceea ce duce la o mai bună decodificare a lor) ; d) accentuarea/moderarea (punerea în evidență a mesajelor verbale, amplificarea sau, dimpotrivă, diminuarea celor spuse : când scandăm sloganuri, ridicăm brațul și arătăm pumnul ; când admonestăm un prieten, expresia facială poate arăta că nu ne-am supărat foarte rău) ; e) contrazicerea (transmiterea de semnale în opoziție cu mesajele verbale – spunem că ne bucurăm că ne-am întâlnit cu o persoană cunoscută, dar privim în altă parte când îi întindem mâna).

În ceea ce privește comportamentul în clasă, Feldman (1990) afirmă că cercetările privind folosirea indicilor nonverbali în educație demonstrează că educatorii deseori transmit mesaje privind expectanțele pe care le au prin indici nonverbali, cum ar fi *expresiile faciale și limbajul corpului*. Acești indici nonverbali pot avea un impact deosebit pentru răspunsurile și comportamentele elevilor. Reușind să înțeleagă indicii nonverbali, profesorii pot îmbunătăți rezultatele în cazul unor conflicte din clasă.

Un alt rol important al comunicării nonverbale constă în construirea climatului emoțional al orei. Acesta, conform lui Mackay (2006), se stabilește din primele minute ale orei și durează pe parcursul întregii zile. La începutul fiecărei ore, elevii și profesorul evaluează implicit cum vor acționa și răspunde unii celorlalți. *Expresia facială, privirea, vocea, mișcarea și gesturile* transmit încredere și control sau lipsa acestora. Obişnuindu-se cu profesorul, elevii nu-și modifică modalitatea de răspuns decât atunci când le-o cere explicit. În acest context, comunicarea nonverbală folosită de un profesor poate avea un impact deosebit asupra clasei.

Sime (2006) notează că există trei dimensiuni ale dezvoltării unei clase care sunt afectate de comunicarea nonverbală a profesorului : în primul rând, poate fi folosită pentru a întări învățarea cognitivă, în al doilea rând, pentru a întări relația emoțională dintre profesor și elev, în al treilea rând, creează o anumită atmosferă, cu un rol important pentru managementul clasei.

Alți autori observă rolul comunicării nonverbale pentru împuternicirea și realizarea elevilor. Conform acestora, maniera în care profesorul răspunde elevilor în timpul interacțiunii se reflectă atât verbal, cât și nonverbal.

Un rol important îl reprezintă monitorizarea comportamentului, monitorizare care se face în ambele sensuri. Evaluarea modificărilor în tiparele obișnuite de comunicare nonverbală a profesorului, tipare consistente, stabilite de-a lungul timpului, devine sursă de informații importante pentru elevi privitoare la starea acestuia. Profesorii folosesc informațiile primite de la elevi pentru a evalua și monitoriza eficiența predării. Gage și Berliner (1992) menționează că profesorii, la fel ca dansatorii, actorii și muzicienii, își evaluează propria performanță „citindu-și” audiența. Clark și Peterson (1986) au descoperit că, pe perioada desfășurării unei ore de clasă, cei mai mulți profesori sunt preocupați de

cât de bine receptează și înțeleg elevii informațiile transmise. Se pare că expertiza în decodificarea indicilor nonverbală legați de înțelegerea a ceea ce se predă crește odată cu experiența la catedră. Studiile au arătat că se poate îmbunătăți performanța în identificarea corectă a indicilor prin traininguri specializate.

Atunci când tiparele de comunicare, atât verbale, cât și nonverbale, ale profesorului se întăresc unele pe altele, fiind congruente și având ca scop întărirea comportamentului elevilor, ele oferă încredere în acțiunile lor. Atunci când există dezacorduri, incongruențe între cele două forme de comunicare, ele nu vor face decât să reducă încrederea elevilor.

18.3. Comportamentul nonverbal de apropiere (*immediacy*)

Conceptul de *immediacy* a fost introdus de Mehrabian (1971), fiind definit ca gradul perceput de *apropiere fizică sau psihologică*. *Apropierea* are atât componente verbale, cât și nonverbale, ambele având un impact important asupra învățării în clasă. Inițial, Mehrabian s-a axat pe cercetarea componentelor verbale. Cercetările ulterioare își concentrează atenția asupra comportamentului nonverbal ce transmite *apropiere*. Cercetările inițiale sunt cele ce l-au făcut să formuleze principiul: „Oamenii sunt atrași de persoane și lucruri care le plac, pe care le evaluează pozitiv și le preferă”. Această perspectivă sugerează că atracția este cea care determină comportamente de *apropiere* față de celălalt. Ea oferă o bună explicație pentru existența celui tip de comportament, dar nu ia în considerare posibilitatea ca anumite persoane să adopte comportamentul chiar și în absența emoției interne. Cei mai mulți cercetători au încercat să înțeleagă mai degrabă rezultatele comportamentului decât cauzele lui psihologice. Richmond și colaboratorii săi (1986) au îmbogățit conceptul de *immediacy*, scoțând în evidență importanța lui în controlul exercitat asupra clasei de elevi, ca modalitate de creare a unei stări afective pozitive în clasă.

Mehrabian arată că apropierea nonverbală în interacțiunea dintre doi oameni presupune proximitate fizică și/sau stimulare perceptivă reciprocă. Așadar, în cazul interacțiunii dintre elevi și profesori, comportamentele de apropiere nonverbală sunt caracterizate de reducerea distanțelor psihologice și fiziologice. Alte studii privitoare la poziționarea profesorilor au arătat că instructorii care stăteau în spatele, pe sau lângă catedră erau considerați de elevi ca având un grad scăzut al afectivității și implicării, în timp ce profesorii care se mișcau prin fața catedrei sau printre elevi erau percepuți ca fiind prietenoși, calzi și eficienți. Cercetările au scos în evidență că apropierea față de ceilalți este comunicată mai bine atunci când oamenii stau față în față și că oamenii se apropie mai mult de cei pe care îi plac decât de străini sau de cei pe care îi displac.

Chiar și atunci când proximitatea fizică nu este posibilă, contactul vizual direct poate implica apropiere între profesori și elevi, iar acest lucru este considerat o componentă importantă, atât a apropierii interpersonale, cât și a apropierii profesor-elev. Breed (1971) a descoperit că absența contactului vizual dintre profesor și elevi produce de obicei emoții negative în rândul elevilor și că privitul insistent către anumiți elevi îi face pe aceștia mai atenți.

Zâmbetul este un comportament nonverbal asociat cu stimularea perceptivă și care indică atât apreciere, cât și stimulare. Andersen și colaboratorii săi (1979) au stabilit că zâmbetul este esențial în conceptul de apropiere. Alți autori evidențiază că zâmbetele sunt comportamente de apropiere reciproce: când o persoană zâmbește, e foarte probabil ca cealaltă persoană să îi zâmbească și ea. Zâmbetul este cel mai folosit comportament pentru a comunica afiliere și cel mai bun predictor al afecțiunii interpersonale percepute.

În continuare, prezentăm câțiva dintre itemii ce evaluează comportamentul verbal de apropiere (*verbal immediacy*), după chestionarul lui Gorham (1988), și itemii ce evaluează comportamentul nonverbal de apropiere (*nonverbal immediacy*), după Richmond și colaboratorii săi (1987), pentru a putea identifica mai ușor comportamentele nonverbale implicate în percepția apropierii.

Itemii comportamentului verbal de apropiere (Gorham, 1988)

1. Folosește exemple personale și vorbește despre experiențe pe care le are în afara clasei.
2. Pune întrebări și încurajează elevii să vorbească.
6. Se adresează elevilor pe nume.
4. Recurge la umor în clasă.
8. Intră în conversații cu elevii și înainte, și după ore
9. Vorbește la persoana I singular, „clasa mea”, „ce fac eu”.
10. Vorbește la persoana I plural, „clasa noastră”, „ce facem noi”.
13. Întreabă elevii ce cred despre temele pe care le au de făcut, datele la care trebuie să le predea și temele discutate.

Itemii comportamentului nonverbal de apropiere (Richmond et al., 1987)

1. Stă în spatele catedrei atunci când predă. (I*)
2. Gesticulează atunci când vorbește clasei.
3. Are o voce monotonă/plictisitoare. (I)
4. Privește la clasă atunci când vorbește.
5. Zâmbește clasei în ansamblu, și nu doar unor elevi.
6. Are o postură foarte încordată atunci când vorbește clasei. (I)
7. Atinge elevii atunci când se află în clasă.
8. Se plimbă în jurul clasei atunci când predă.
9. Stă la catedră pe scaun atunci când predă. (I)
10. Privește la tablă sau la notițe atunci când se adresează clasei. (I)
11. Stă în spatele unui podium sau al catedrei atunci când se adresează clasei. (I)
12. Are o postură corporală relaxată atunci când vorbește clasei.
13. Zâmbește individual elevilor în clasă.
14. Folosește o varietate de expresii vocale atunci când vorbește clasei.

* (I) reprezintă itemii inverși.

18.3.1. Comportamentul nonverbal de apropiere și performanța școlară

Puțini oameni din domeniul educației ar contrazice importanța comportamentului nonverbal al profesorului în eficiența acestuia. Totuși, pentru a susține afirmația e nevoie de o susținere empirică. Într-o metaanaliză ce cuprinde 150 de articole, Harris și Rosenthal (2005, pp. 161-192) au identificat cinci categorii de cercetări asupra rolului comportamentului nonverbal de apropiere în educație: a) comportament nonverbal de apropiere – performanța elevilor; b) studii ce iau în considerare un element de comportament sau un singur canal de comunicare și performanță; c) studii care cercetează expectanțele ca mediator al performanței; d) studii ce evaluează comportamentul nonverbal diferit în funcție de rasă, gen sau etnie; e) diverse cercetări ce nu intră în celelalte categorii, cum ar fi studiile calitative, analizele aprofundate ale comportamentului nonverbal al profesorilor.

Marea majoritate a studiilor despre comportamentul nonverbal de apropiere fac distincție între aspectele afective, comportamentale și cognitive ale învățării. *Aspectele afective ale învățării* se referă la reacțiile evaluative asupra cursului sau profesorului. *Învățarea comportamentală* se referă, pe de o parte, la învățarea unor deprinderi comportamentale și, pe de altă parte, la intenția de a mai urma și alte cursuri ale aceluiași profesor, aspect care ar putea fi numit mai corect : „intenție comportamentală”. *Învățarea cognitivă* se referă la performanța școlară. Aceasta se măsoară, în general, în două moduri : ca măsură a performanței la teste de reamintire a materialului prezentat de profesor sau ca autoevaluare a cât de mult cred elevii că au învățat în clasă. Majoritatea studiilor care au evaluat performanța prin cea de a doua metodă au folosit conceptul introdus de Richmond și colaboratorii săi (1987) – *gradul de uitare în procesul de învățare* (*learning loss measure*), în care elevii sunt întrebați cât de mult au învățat la acea oră, cu acel profesor, și cât de mult cred că ar fi învățat la o oră cu un profesor ideal. Scorul final se obține scăzând din cel de-al doilea scor pe primul.

Rezultatele obținute de Rosenthal asupra *învățării afective* ca urmare a evaluării a treizeci și trei de cercetări au scos în evidență faptul că un comportament nonverbal de apropiere se asociază cu evaluările pozitive ale elevilor asupra cursului și profesorului. Aceasta înseamnă că un grad mare al apropierii nonverbale față de elevi se asociază cu o evaluare mai pozitivă a elevilor față de acesta și cursul său, de la 28,5 la 71,5% (Rosenthal, Rubin, 1982).

În cazul *intențiilor comportamentale*, elevii ai căror profesori obțin rezultate ridicate la comportamentele de apropiere nonverbală raportează că ar fi interesați să urmeze un alt curs al acelui profesor. Efectul calculat de Rosenthal poate fi interpretat astfel : profesorii care manifestă un comportament de apropiere nonverbală mai mare față de elevi obțin o creștere a intenției de urmare în viitor a cursurilor lor de la 34 la 66% (Rosenthal, Rubin, 1982).

În cazul *învățării cognitive*, avem de-a face cu două situații. Prima se referă la autoraportările elevilor legate de cât au învățat față de cât ar fi putut învăța în condiții ideale. O analiză a douăzeci și unu de studii a arătat asocierea pozitivă dintre comportamentele nonverbale de apropiere și învățarea autoraportată de elevi. În termeni statistici, un profesor cu un grad ridicat de apropiere nonverbală față de elevi a fost asociat cu o creștere a învățării autoraportate de la 32 la 68% În termeni de *performanță cognitivă efectivă*, efectul comportamentului nonverbal de apropiere față de elevi este pozitiv, dar nesemnificativ.

În concluzie, rezultatele metaanalizei evidențiază importanța comportamentului nonverbal al profesorului în clasă. Comportamentele nonverbale de apropiere față de elevi au multe efecte pozitive ca : simpatie pentru profesor și orele lui, dorința de a avea mai multe ore cu el și percepția elevilor că au învățat foarte mult în clasă. Nu este foarte clar însă în ce măsură comportamentele de apropiere duc la obținerea de performanțe în învățare.

18.3.2. Comportamentul nonverbal de apropiere și motivația

Deși cercetările amintite anterior nu leagă în mod direct comportamentul nonverbal de apropiere de performanța elevilor, motivația ca variabilă mediatoare s-a dovedit a fi influențată de comportamentul profesorilor la oră. O mulțime de dovezi indică faptul că comportamentele de apropiere ale profesorilor au un impact asupra motivației de a învăța

(Lin, 2003, Allen *et al.*, 2006, *apud* Hsu, 2010). Rogers și colaboratorii săi (1999) au sugerat că problema nu este dacă elevii sunt motivați să învețe, ci că nu sunt motivați să învețe ce anume le predau profesorii și felul în care le predau.

Crearea unui climat emoțional pozitiv, în care elevii nu se simt amenințați sau intimidați, este necesar pentru învățare (Boyle, 2000, *apud* Hsu, 2010). Ca urmare, elevii se bucură de confort și de plăcerea de a învăța și mai mult, așadar apar rezultatele pozitive în învățare. Unii cercetători au arătat că într-un climat emoțional suportiv în clasă, profesorii creând o atmosferă caldă, de siguranță, acceptare și încredere, elevii au mai multă inițiativă, sunt mai încrezători, mai autodeterminați și mai puțin anxioși. Starea emoțională și motivația de a învăța se reflectă asupra inițiativei de a participa la activitățile clasei, atunci când profesorii sunt atenți și grijulii. Profesorii având un comportament nonverbal de apropiere în clasă contribuie la formarea atracției interpersonale prin apropiere și întărire (Richmond, McCroskey, 2000).

Rocca (2001, *apud* Hsu, 2010) sugerează că rezistența, ezitățile în a răspunde la ore nu țin doar de teama elevilor, de lipsa competențelor de comunicare sau a neîncrederii în forțele proprii, ci pot fi cauzate de un climat amenințător pe care profesorul, fără să fie conștient, îl poate crea. Tensiunea din clasă crește treptat teama elevilor de a nu face față și refuzul de a participa la oră.

18.3.3. Alte studii legate de comportamentul nonverbal al profesorilor

Alte studii legate de comportamentul nonverbal al profesorilor au pus în evidență legătura dintre performanța elevilor și gradul de activism al profesorului (Schiefer, 1986; Seals, Kaufman, 1975; Sims, 1986, *apud* Harris, Rosenthal, 2005) sau expresivitatea nonverbală a acestuia (Hamann *et al.*, 1998; Harris, Rosenthal, 2005, pp. 161-192). Ele au identificat o relație pozitivă între comportamentul mai expresiv și evaluările elevilor, dar nu semnificativă în raport cu performanța lor. De exemplu, un profesor care prezintă cursul într-o manieră activă nu obține performanțe mai bune la un test de reamintire a materialului. De asemenea, un comportament nonverbal la nivel facial mai expresiv nu îmbunătățește performanța de recunoaștere de către niște preșcolari a unor piese muzicale, în comparație cu o față plictisită. Efectele identificate de cercetători susțin însă descoperirile făcute în legătură cu atracția față de profesor, de materia sa și credința că elevul învață mai mult.

Woolfolk (*apud* Harris, Rosenthal, 2005) a condus un program de cercetare pentru a pune în evidență în ce fel influențează învățarea o serie de indici nonverbal (ton verbal pozitiv, aprobare dând din cap, zâmbetul) și verbali. Rezultatele ei au arătat că elevii au reacții pozitive față de profesorii care au un comportament nonverbal pozitiv, mai ales față de profesorii de sex feminin, și au o disponibilitate mai mare de a se autodezvălui acestora. În același timp, rezultatele la un test de vocabular au fost mai slabe la profesorii cu un comportament nonverbal pozitiv față de profesorii cu un comportament nonverbal negativ. Goldberg și Mayerberg (1973, *apud* Harris, Rosenthal, 2005) au identificat aceleași tipuri de reacții. În cadrul unei cercetări, elevii de clasele a II-a și a VI-a au urmărit înregistrarea unui material în care un profesor le predă având fie o expresie facială pozitivă, fie una neutră sau negativă. La final, au avut de rezolvat două sarcini legate de ceea ce le-a fost prezentat. La prima sarcină, elevii din condiția expresie neutră au obținut cele mai slabe performanțe, diferența dintre elevii din celelalte două condiții fiind nesemnificativă, iar la cea de-a doua sarcină, elevii din condiția expresie negativă au

obținut rezultate mai slabe decât cei din condiția expresie pozitivă și expresie neutră, care nu difereau semnificativ. Deși rezultatele au arătat că există o relație inversă sau nesemnificativă între un comportament nonverbal pozitiv și performanță, trebuie ținut cont că aceste evaluări sunt pe termen scurt, fără a avea de multe ori validitate ecologică, adică situațiile prezentate se întâlnesc rar în contexte reale de învățare, ceea ce ridică semne de întrebare asupra măsurii în care concluziile pot fi generalizate în cazul fenomenului învățării, în general. Un mediator cu impact mai mare asupra performanțelor elevilor pe termen lung este motivația. Rezultatele imediate ale unui comportament nonverbal negativ pot fi superioare pe termen scurt, dar pe termen lung pot duce la scăderea plăcerii de a merge la școală și a motivației de a învăța.

18.4. Rolul expectanțelor profesorilor. „Efectul Pygmalion” în clasă

Dacă până acum am vorbit despre efectul comportamentului nonverbal al profesorului asupra clasei în ansamblu, o serie importantă de studii realizate încă din anii '60 au evidențiat efectele comportamentului diferit al profesorului în clasă față de unii elevi sau grupuri de elevi. Ele intră în sfera efectelor expectanțelor interpersonale. Aceste cercetări se referă la tendința expectanțelor de a se transforma în profeții care se autoîndeplinesc.

Rosenthal și Jacobson au realizat în 1968 un studiu asupra acestui fenomen, intitulat „Pygmalion în clasă”. În acest studiu, a fost administrat unor elevi de școală primară un set de teste de inteligență, iar profesorilor li s-a explicat că ele pot prezice care dintre elevi vor face progrese în următoarele opt luni. Profesorilor li s-a înmănat o listă cu numele elevilor considerați a avea un potențial deosebit, dar nu li s-a spus că au fost alese aleatoriu. În urma examinării, opt luni mai târziu, profesorii au constatat că la elevii respectivi se înregistrează un progres spectaculos. Prin urmare, evoluția elevilor este influențată de așteptările profesorilor, în sensul în care elevii despre care profesorii au o părere bună se dezvoltă progresiv, iar cei despre care profesorii au o părere negativă tind să stagneze. Unii autori susțin că nu mai puțin de 10% din dispersia performanțelor elevilor este dependentă de expectațiile profesorului, în timp ce alții susțin că mărimea efectului asupra performanțelor obținute de elevi crește până la 18%, în cazul profesorilor care manifestă pregnant acest tratament diferențial. Expectanțele profesorului nu afectează numai performanțele școlare ale elevului, ci și o serie de concepte despre sine ale elevului. Numeroase cercetări au demonstrat că părerea elevilor privind propriul nivel de inteligență își are ca sursă prioritară de autocunoaștere profesorul, prin reacțiile lui față de el și față de colegii săi.

Iată câteva dintre comportamentele profesorului cu expectanțe scăzute față de un elev cu rezultate mai slabe la învățătură :

- așteaptă mai puțin timp să primească răspunsul din partea elevului „slab” ; (nonverbal)
- tinde să numească o altă persoană, receptată de clasă ca fiind un „elev bun”, pentru a răspunde în defavoarea celei față de care are expectații scăzute ; (nonverbal)
- critică mai des persoana în cauză, în situația unui comportament inadecvat ; (verbal)
- utilizează recompense de genul „bine” pentru răspunsuri incomplete sau nestructurate ; (verbal)
- manifestă mai puțină atenție și mai puțină interacțiune cu elevii față de care are expectanțe scăzute ; (nonverbal)

- menține o distanță fizică mai mare față de elevii pentru care are expectații scăzute ; (nonverbal)
- tinde mai degrabă să corecteze răspunsurile greșite date de un elev față de care are expectanțe ridicate, decât răspunsurile greșite ale unui elev față de care are expectanțe scăzute ; (verbal)
- monitorizează mai des reacțiile elevilor față de care manifestă expectanțe scăzute, pentru a vedea dacă au înțeles ; (nonverbal)
- oferă mai puține zâmbete și interacțiuni pozitive cu elevii „slabi”, are un contact vizual mai redus cu aceștia ; (nonverbal)
- utilizează mai frecvent lauda pentru răspunsuri corecte la întrebări simple în cazul elevilor față de care are expectanțe reduse. (verbal)

Cercetări curente asupra formării expectanțelor profesorilor au scos în evidență faptul că ele nu se formează doar pe baza stereotipurilor, ci și pe baza rezultatelor, a performanței și motivației elevilor (Madon *et al.*, 1998). Un studiu al lui Natriello și Dornbusch (1983) a evidențiat importanța influenței comportamentului de apropiere al elevilor față de profesor în raport cu alte caracteristici, cum ar fi vârsta și sexul, în formarea expectanțelor celui din urmă. Ambele studii sugerează importanța deosebită a comportamentului elevilor asupra formării expectanțelor, față de alte caracteristici sociale sau individuale.

18.5. Influența comunicării nonverbale a elevilor

Deși considerăm că suntem imuni la comportamentul elevilor, acest lucru nu este adevărat (Brophy, Good, 1974, *apud* Mottet *et al.*, 2001). Elevii reacționează diferit la stilul profesorilor de a predă. Unii rămân activi și interactivi, alții sunt pasivi și apatici, iar alții rămân total pierduți.

Multe studii și-au centrat atenția asupra efectului pe care comportamentul profesorului îl are asupra performanțelor și motivației elevilor, asupra climatului emoțional din clasă, ignorând aspectele tranzacționale și relaționale. Brophy și Good (1974, *apud* Mottet *et al.*, 2004) sugerează că acțiunile profesorilor asupra elevilor sunt de fapt, reacții la comportamentul elevilor.

Elevii transmit o varietate de mesaje nonverbale în clasă, unii păstrează un bun contact vizual, în timp ce dau din cap ca afirmare și încurajând verbal profesorul. Acest tip de mesaj nonverbal s-a dovedit că transmite profesorilor senzația de atenție și prezență la oră. E o plăcere să predai unor astfel de elevi. Alții, ale căror mesaje nonverbale transmit plictiseală și apatie, nu sunt la fel de plăcuți.

Brooks și Woolfolk (1987) au trecut în revistă indicii nonverbali care influențează profesorii, incluzând comportamentele care sugerează atenția, proxemica, cronemica.

Proxemica studiază aspectele culturale, comportamentale și sociologice ale distanței spațiale dintre indivizi. Studiile au arătat că locul unde se așază elevii în prima zi de clasă afectează percepțiile asupra acestora. Elevii care decid să stea mai aproape de profesor sunt percepuți ca fiind mai atenți, mai plăcuți, mai prezenți decât cei ce stau la o distanță mai mare : „Profesorii percep elevii care se așază mai aproape de ei ca dorindu-și să participe, în timp ce pe cei din spate ca evitând să participe la oră” (Brooks, Woolfolk, 1987).

Atenția/urmărirea atentă este un alt factor important al evaluărilor făcute de profesor. Profesorii percep elevii care au o postură dreaptă, ușor înclinată în față spre profesor, care mențin contactul vizual, care confirmă dând din cap și zâmbesc ca fiind atenți la oră. Pe măsură ce aceste comportamente se amplifică, va crește și evaluarea profesorilor

asupra elevilor ca fiind competenți și ușor de învățat. Unii cercetători afirmă că profesorii nu favorizează elevii care evită contactul vizual. Ei sunt percepuți ca fiind nefericiți, neatenți și necooperanți. Într-un studiu al lui Cantor și Gelfand (1974), se afirmă că adulții sunt mai atenți la copiii care oferă comportamente nonverbale ce reflectă un comportament atent al acestora. De asemenea, adulții au considerat ca acești copii sunt mai atrăgători, plăcuți, competenți. Aceștia au concluzionat că influența este bidirecțională în interacțiunile adult-copil.

Cronemica se referă la studiul folosirii timpului în comunicarea nonverbală. Legat de felul în care elevii gestionează timpul în termenii sincronizării cu profesorul, atât atunci când îl întrerup, cât și atunci când răspund cerințelor acestuia, cercetările au arătat că elevii care întrerup profesorul cu cereri nepotrivite sau în momente nepotrivite sunt percepuți negativ.

Merriott și Humphrey (1979, *apud* Mottet *et al.*, 2004) afirmă că sunt elevi care știu să încalce normele clasei și să-și întrerupă profesorul, atrăgându-i atenția păstrând liniștea, dar folosind eficient comportamentul nonverbal pentru a-i sugera să facă o pauză. Acest tip de comportament îi permite profesorului să încheie ideea pe care o expune sau relaționarea cu un alt elev fără a fi întrerupt. Elevii care au succes în a întrerupe profesorul evită să facă acest lucru atunci când este gălăgie în clasă sau când este mult prea concentrat asupra întregii clase.

În mod similar, profesorii tind să perceapă mai pozitiv elevii care răspund mai repede la întrebări sau la cererile lor decât pe cei ce răspund mai greu. Dacă un elev nu este cooperant, în general, la oră, profesorul poate interpreta comportamentele obișnuite ale acestuia, cum ar fi să-i ceară să repete sau să ofere o altă explicație, faptul de a-și uita caietul de teme acasă sau pierderea unor materiale, ca reprezentând comportamente ostile, având ca scop întreruperea orei (Brooks, Woolfolk, 1987).

*

În concluzie, o mare importanță în desfășurarea eficientă și plăcută a orei o au comportamentele profesorilor. Chiar dacă un comportament rece, autoritar al acestora poate avea pe termen scurt rezultate pozitive pentru performanțele elevilor, pe termen lung poate duce la scăderea plăcerii de a merge la școală și a motivației de a învăța. Comportamentele nonverbale de apropiere față de elevi au multe efecte pozitive ca: simpatie pentru profesor și orele lui, dorința de a avea mai multe ore cu el și un climat emoțional pozitiv în clasă.

Expectanțele profesorilor față de elevi joacă un rol deosebit în formarea lor, influențându-le atât performanțele, cât și conceptul de sine. Așteptările profesorilor sunt influențate, pe de o parte, de stereotipurile profesorilor, iar pe de alta, de comportamentul lor. Plecând de la studiile asupra expectanțelor profesorilor, este important să fim atenți la tendința naturală de a ne crea așteptări. Trebuie să fim atenți să nu ne bazăm prea mult pe indicii nonverbalii. În unele clase, pozițiile în bănci sunt fixe, mulți profesori aducând în față elevii „problemă” pentru un mai bun control al acestora. Unii elevi nu pot fi atenți din alte cauze decât lipsa de interes față de oră, de aceea, este important să se verifice validitatea interpretărilor asupra comportamentului nonverbal al elevilor, fie corelând informații ce provin din diferite surse, fie întrebându-i pe elevi dacă observațiile făcute asupra comportamentului lor sunt corecte.

De multe ori, comportamentul elevilor reprezintă o reacție la comportamentul profesorilor. E important ca profesorii să-și dea seama dacă răspunsurile elevilor sunt o reacție

la comportamentul profesorului ori au o sursă internă. Pentru aceasta, participarea la programe de formare în domeniul comunicării nonverbale îi poate ajuta să fie mai conștienți asupra propriului comportament nonverbal în clasă și să identifice corect indicii nonverbal legați de înțelegerea materialelor predate și starea emoțională a elevilor.

Bibliografie

- Andersen, J.F., Andersen, P.A., Jensen, A.D. (1979), „The measurement of nonverbal immediacy”, *Journal of Applied Communication Research*, 7, pp. 153-180.
- Arrgyle, M. (1988), *Bodily Communication*, ed. a II-a, International Universities Press, Madison.
- Breed, G. (1971), *Nonverbal Behavior and Teaching Effectiveness*, University of South Dakota, Vermillion.
- Brooks, D.M., Woolfolk, A.E. (1987), „The effects of students' nonverbal behavior on teachers”, *The Elementary School Journal*, 88, pp. 51-63.
- Cantor, N.L., Gelfand, D.M. (1974), „Effects of responsiveness and sex of children on adult's behavior”, *Child Development*, 48, pp. 232-238.
- Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A. (2008), *Comunicarea nonverbală : gesturile și postura*, ed. a II-a, Editura Comunicare.ro, București.
- Clark, C., Peterson, P. (1986), „Teacher's thought processes”, în M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, ed. a III-a, Macmillan, New York.
- Ekman, P. (1965), „Communication through nonverbal behavior : A source of information about an interpersonal relationship”, în S.S. Tomkins, C.E. Izard (eds.), *Affect, Cognition and Personality*, Springer, New York.
- Feldman, R.S. (1990), *The Social Psychology of Education : Current Research and Theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fiske, S.T. (1993), „Controlling other people : The impact of power on stereotyping”, *American Psychologist*, 48, 621-628.
- Gage, N.L., Berliner, D.C. (1992), *Educational Psychology*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Givens, D.B. (2000), „Body speak : What are you saying”, *Successful Meeting*, octombrie, p. 51.
- Gorham, J. (1988), „The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning”, *Communication Education*, 37, pp. 40-53.
- Harris, M.J., Rosenthal, R. (2005), „No more teacher's dirty looks : Effects of teacher nonverbal behavior on students outcomes”, *Applications of Nonverbal Communication*, Lawrence Erlbaum, Londra.
- Hsu, L. (2010), „The impact of perceived teachers' nonverbal immediacy on students' motivation for learning english”, *Asian EFL Journal*, 12(4), pp. 189-205.
- Mackay, J. (2006), *Coat of Many Pockets : Managing Classroom Interactions*, Australian Council for Educational Research, Australia.
- Madon, S., Jussim, L., Keiper, S., Eccles, J., Smith, A., Palumbo, P. (1998), „The accuracy and power of sex, social class, and ethnic stereotypes : A naturalistic study in person perception”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, pp. 1304-1318.
- Mehrabian, A. (1971), *Silent Messages*, Wadsworth, Belmont, CA.
- Mottet, T.P., Beebe, S.A., Rafaels, P.C., Paulsel, M.L. (2004), „The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teachers' liking of students and willingness to comply with student requests”, *Communication Quarterly*, 52(1), pp. 27-38.
- Natriello, G., Dornbusch, S.M. (1983), „Bringing behavior back in : The effects of student characteristics and behavior on the classroom behavior of teachers”, *American Educational Research Journal*, 20, pp. 29-43.
- Richmond, V.P., McCroskey, J.C. (2000), *Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations*, Allyn & Bacon, Needham Heights, MA.

- Richmond, V.P., Gorham, J.S., McCroskey, J.C. (1987), „The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning”, în M. McLaughlin (ed.), *Communication Yearbook*, 10, Sage, Beverly Hills, CA.
- Richmond, V.P., McCroskey, J.C., Plax, T.G., Kearney, P. (1986), „Teacher nonverbal immediacy training and student affect”, *World Communication*, 15, pp. 181-194.
- Rogers, S., Ludington, J., Graham, S. (1999), *Motivation and learning*, Peak Learning Systems, Inc., Evergreen, Co.
- Rosenthal, R., Rubin, D.B. (1982), „A simple, general purpose display of magnitude of experimental effect”, *Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 166-169.
- Rosenthal, R., Fode, K.L. (1963), „The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat”, *Behavioral Science*, 8, pp. 183-189.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968), „Pygmalion in the classroom”, *The Urban Review*, 3(1), pp. 16-20.
- Sime, D. (2006), „What do learners make of teacher gestures in the language classroom?”, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44(2), pp. 211-230.

Partea a V-a

Cadrul grupal

Capitolul 19

Influența socială și mizele ei în mediul școlar¹

Dorina Sălăvăstru

În mod tradițional, psihologia socială s-a concentrat asupra studiului grupurilor și al relațiilor interpersonale, iar aceste teme au fost transferate și exploatate și în domeniul educațional. În ultimele decenii însă, dezvoltarea spectaculoasă a cercetărilor din psihologia socială a pus în evidență un univers de-a dreptul fascinant și provocator de fenomene psihosociale, precum conformismul, influența minoritară, schimbarea atitudinilor, decizia de grup și relațiile dintre grupuri, stereotipurile, prejudecățile și discriminarea, reprezentările sociale și altele, care ar putea schimba complet modul de abordare a actului educațional. Din păcate însă, cu toată dezvoltarea considerabilă a producției științifice, putem spune că există încă o lipsă de audiență a cunoștințelor psihosociale în mediile de educație și formare.

Una dintre cele mai incitante teme din psihologia socială este *influența socială*. Unii autori consideră chiar că această arie de cercetare aproape se confundă cu domeniul psihologiei sociale și că, astfel, psihologia socială ar fi știința fenomenelor de influență. Influența socială își face simțită prezența în fiecare zi. În relațiile cu ceilalți, cu grupul ori cu instituțiile, indivizii își modifică judecățile, opiniile, atitudinile și comportamentele. Multora dintre noi, această dinamică a relațiilor de influență dintre indivizi sau grupuri ne apare ca fiind guvernată de o alchimie misterioasă. Nu putem sesiza întotdeauna originea și amplitudinea unei anumite schimbări, a unei anumite influențe. De aceea, este firesc să ne întrebăm : în ce condiții se produc schimbările ? Schimbarea este superficială sau profundă, momentană sau durabilă ? În psihologia socială, răspunsurile la aceste întrebări și la multe altele intră în universul cercetării fenomenelor de influență.

Pentru a sesiza specificul problematicii influenței sociale, ne vom raporta la două definiții ale acesteia :

- „Procese de influență pot fi definite, în accepțiunea lor cea mai specifică, drept procese care coordonează modificările percepțiilor, judecăților, opiniilor, atitudinilor sau comportamentelor unui individ datorită cunoașterii percepțiilor, judecăților, opiniilor altor indivizi” (Doise, 1982, p. 87) ;
- „Influența socială poate fi definită ca orice schimbare pe care relațiile unei persoane cu alții (indivizi, grupuri, instituții) ori societatea în ansamblul ei o produc asupra activităților sale intelectuale, asupra emoțiilor sau acțiunilor sale” (Abrams, Hogg, 1990, *apud* Boncu, 2002, p. 11).

1. Text apărut și în lucrarea *Psihologia educației*, publicată de autoare la Editura Polirom, Iași, în 2004.

Așadar, „țintele” influenței sociale sunt atitudinile, opiniile și comportamentele indivizilor. Este firesc deci să ne întrebăm cum se desfășoară aceste „jocuri de influență” la nivelul grupului școlar. Poate profesorul să le sesizeze și să le interpreteze corect, fără a risca să se înșele în privința semnificațiilor lor? Răspunsul este afirmativ, cu condiția cunoașterii formelor de influență, a mecanismelor și a efectelor lor pentru a le putea pune apoi în serviciul acțiunii educaționale. Subdomeniile sau formele influenței sociale sunt: *normalizarea sau formarea normelor de grup, conformismul sau influența majoritară, inovarea sau influența minoritară, obediența*.

19.1. Formarea normelor de grup. Implicații educaționale

Una dintre problemele cu care se confruntă elevii ce pătrund pentru prima dată într-un colectiv nou este necunoașterea tipurilor de reacții la care se pot aștepta din partea celorlalți. Întrebări de genul „Ce trebuie să fac pentru a mă împrieteni cu ei?”, „Ce le place și ce nu le place?”, „Ce aprobă și ce dezaprobă?”, „Ce spun despre elevii conștiincioși care învață la toate disciplinele” exprimă frământările și neliniștile celui nou-venit. Situația descrisă relevă faptul că el conștientizează existența unor reguli, a unor standarde de comportament specifice grupului, pe care este dispus să și le însușească pentru a fi acceptat și integrat în grup.

Existența normelor de grup reprezintă o caracteristică fundamentală, cu impact atât asupra grupului în ansamblul său, cât și asupra fiecărui membru. Dar ce sunt normele? M. Sherif și C.W. Sherif (1969, p. 141) definesc *norma socială* drept „...o scară de evaluare ce indică un interval acceptabil și un interval inacceptabil în privința comportamentului, activității, evenimentelor, credințelor sau a oricărui alt subiect referitor la membrii unei unități sociale”. Pentru Zanden (1987, *apud* Pânișoară, 2003, p. 120), norma desemnează „standarde ale comportamentului membrilor unui grup, care se așteaptă să fie urmate și care sunt întreținute de sancțiuni pozitive și negative”, iar Oberlé și Beauvois (2001, p. 309) cred că „atunci când o opinie comună se stabilizează și începe să definească ceea ce este dezirabil, ea devine o normă a grupului, căpătând valoare de *cvasiprescripție*”. În viziunea ultimilor doi autori, ceea ce distinge opinia comună de normă este acest *caracter cvasiprescriptiv* care face ca adeziunea la norme să determine aprobarea socială, iar nerespectarea normelor să atragă dezaprobarea socială și chiar respingerea de către grup.

O normă definește ceea ce este apreciat în cadrul grupului și ceea ce este dezaprobat. Ea furnizează un cadru de referință pentru a analiza comportamentele dezirabile. În aceste condiții, ținând seama de dorința indivizilor de acceptare și apreciere în cadrul grupului, este îndreptățită temerea elevului cu privire la integrarea sa într-un nou colectiv. Grupul exercită o presiune spre uniformitate, iar nou-venitul este dispus să asimileze normele grupului. În caz contrar, devierea de la normă înseamnă provocarea dezaprobării și chiar respingerea deviantului.

Problema pe care și-au pus-o cercetătorii este aceea referitoare la modul cum se formează o normă colectivă. Ce factori favorizează formarea normei? Pot fi normele modificate? Norma colectivă este mai puternică decât norma individuală? Primul care a încercat să răspundă la aceste întrebări a fost psihologul american Muzafer Sherif (1935). El a pus la punct un experiment considerat „prototipul procesului psihologic de formare a unei norme într-un grup”. Subiecții aflați într-o încăpere întunecată trebuie să urmărească un punct luminos imobil. Dacă cineva privește un punct luminos staționar, de la oarecare

distanță, în întuneric deplin, îl va percepe ca aflându-se în mișcare. Această iluzie optică se numește *efect autocinetic*. Subiecții aveau sarcina să evalueze amplitudinea deplasării iluzorii. Sherif a organizat ședințe individuale și de grup. Când subiecții erau singuri, după câteva evaluări, ei ajungeau treptat la un standard personal care, odată fixat, nu mai varia. Așadar, în decursul mai multor estimări, fiecare își forma o manieră de a percepe punctul luminos, o *normă individuală* ce guverna percepția asupra deplasărilor.

În situația de grup, psihologul american a creat două condiții experimentale diferite : grupuri formate din subiecți care au început experimentul cu situația individuală (aveau deja elaborată o normă subiectivă) și grupuri formate din subiecți care au început experimentul direct în situația de grup. În ambele categorii, subiecții trebuiau să evalueze, rând pe rând, cu voce tare, deplasarea punctului luminos. Sherif a constatat că, foarte rapid, chiar în cazul în care au intrat în grup cu standarde diferite, subiecții „se apropiau unii de alții” în evaluările lor, ajungând să stabilească o normă ce întrunea adeziunea tuturor. Interesant de remarcat este faptul că subiecții puși apoi în situație individuală rămâneau, în momentul realizării unei noi evaluări, la aceeași normă generată în cadrul grupului. Menținerea normei colective ca normă individuală și în absența presiunii grupului este un indiciu al acceptării private și al asumării normei colective. Experimentul a atras atenția asupra rolului important al interacțiunii în procesul de emergență a normei de grup. Pentru Sherif, norma ce apare în situația de grup nu este media normelor individuale. Ea rămâne o valoare standard, rezultată din factorii individuali și interacționali din interiorul grupului.

Cercetări ulterioare au încercat să ofere explicații mai complete ale mecanismului de formare a normelor de grup (proces numit *normalizare*). Astfel, Allport (1924, 1962, *apud* Doise *et al.*, 1996, p. 83) arată că, în prezența celorlalți, subiecții se tem să emită judecăți în dezacord cu cele ale membrilor grupului și că, printr-un sistem de *concesii reciproce*, ajung să formuleze judecăți ce converg către o valoare centrală. Altfel spus, judecățile moderate au mai multe șanse de a întruni adeziunea celorlalți decât judecățile extreme. Alți doi autori, Moscovici și Ricateau (1972, pp. 139-191), propun interpretarea procesului de normalizare ca un *mecanism de evitare a conflictului*. Ceea ce face ca indivizii să se apropie unii de alții în aprecierile lor este existența unui conflict de opinie cu toate consecințele lui posibile. Subiecții caută să evite conflictele prin convergența estimărilor lor, iar *negocierea evoluează în funcție de concesiile echivalente și reciproce*. Convergența s-ar datora deci nevoii de a evita dezacordul cu ceilalți.

O normă nu poate fi disociață de colectivul în care a fost generată. Un studiu pertinent al unor cercetători francezi (Lemaine *et al.*, 1969) a urmărit să testeze influența a doi parametri importanți ai grupului, *coeziunea* și *diferențierea ierarhică*, în procesul de normalizare. În experiment, atracția dintre subiecți era considerată un indice al coeziunii, iar diferențierea ierarhică a fost operaționalizată ca diferență de statut sociometric (rang de influență al subiecților în activitățile informale). Rezultatele au fost destul de surprinzătoare. Contrar așteptărilor, coeziunea (sau, mai degrabă, atracția interpersonală) nu a avut un efect semnificativ asupra convergenței judecăților subiecților. Cuplurile formate din persoane care se preferă reciproc nu au manifestat o convergență instituită mai rapid și mai clară decât cele ce includeau subiecți care se respinseseră reciproc. În schimb, în ceea ce privește influența variabilei diferențiere ierarhice sau de statut, rezultatele au arătat că normele comune se stabilesc mai aproape de norma individului cu un status sociometric înalt. Cu alte cuvinte, subiecții cu un statut inferior converg mai mult către evaluările celor cu un statut superior. De asemenea, cercetătorii au constatat că în cuplurile

coezive ierarhizate (bazate, deci, pe o relație de atracție între doi parteneri cu statute diferite) se produce o convergență mai pronunțată.

Cercetările privitoare la formarea normelor de grup pot oferi sugestii privind îmbunătățirea activității în cadrul grupurilor școlare. Și aceasta cu atât mai mult cu cât performanțele elevilor sunt marcate decisiv nu numai de interrelațiile cu ceilalți, ci și de învățarea normelor care guvernează comportamentele acceptate în grupurile de elevi. Câteva dintre concluziile cercetărilor prezentate pot avea consecințe directe în actul educațional :

- Dacă membrii grupului au posibilitatea să participe activ la elaborarea unei norme comune, vor susține ulterior cu tărie norma și vor opune rezistență în fața schimbării.
- Participând la o negociere în care au fost făcute concesii reciproce și constatând similaritatea dintre propria opinie și cea a grupului, individul va fi atras de grup într-o mai mare măsură și va contribui la creșterea coeziunii grupului.
- Membrii cu un statut sociometric înalt pot avea o influență puternică în constituirea normelor de grup.

Normele școlare sunt de două tipuri : *norme explicite* (care derivă din caracteristicile procesului de predare-învățare și din specificul școlii ca instituție de instrucție și educație și care au rol de reglementare a activității școlare) și *norme implicite* (ce rezultă din viața în comun a grupului, așa-numitele norme ascunse). Normele școlare vizează ținuta, efectuarea temelor, prezența la cursuri, păstrarea bunurilor școlare, civilitatea în relațiile cu ceilalți, dar și solidaritatea, toleranța, ajutorul reciproc. Normele explicite se aplică în mod unitar și uniform pentru toți elevii. De obicei, ele sunt prezentate de către profesori, care subliniază caracterul lor imperativ și solicită supunerea necondiționată la acestea. Or, acest lucru face ca elevul să le perceapă ca forme exterioare de constrângere și să dobândească aversiune față de norme. Rezistența elevilor la normele școlare poate să nu fie legată de ideea de normă, ci de stilul de aplicare a lor. Dacă ținem seama de concluziile cercetărilor referitoare la formarea normelor, este mult mai eficient ca elevii să fie antrenați în analiza și elaborarea normelor școlare. Interiorizarea normelor explicite se va produce atunci mult mai ușor, deoarece elevii acceptă și respectă regulile al căror sens este transparent și asupra cărora au fost consultați.

În ultimii ani, atenția specialiștilor s-a orientat către norme implicite ale clasei de elevi. Având ca sursă interacțiunile din cadrul grupului, dar și „importul de norme” din afara clasei și școlii, normele implicite se constituie ca expresii ale unui ethos implicit al clasei, un fel de carte de vizită care o reprezintă în relațiile cu alte clase. Normele implicite pot să vizeze, de pildă, solidaritatea grupului în raporturile cu ceilalți (profesori și elevi), loialitatea și fidelitatea față de grup, cooperarea și ajutorul reciproc. În general, ele sunt norme ascunse, care devin transparente numai în momentul în care elevii le activează prin atitudinile și comportamentele lor. O normă implicită de genul „În această clasă nimeni nu pârăște” poate ieși la iveală doar în momentul unui incident școlar (de exemplu, un chiul colectiv de la ore), când profesorul-diriginte se confruntă cu „tăcerea de mormânt” a elevilor săi referitoare la desfășurarea faptelor, la inițiativa acțiunii etc.

Dacă normele școlare implicite sunt convergente cu normele școlare explicite (de exemplu, norme implicite de genul „În această clasă nimeni nu copiază” ori „Colegii cu o situație școlară dificilă vor fi ajutați”), atunci rezultatul nu poate fi decât o adaptare școlară foarte bună, o creștere a coeziunii grupului și, în esență, o eficientizare a procesului educațional. Există însă, din nefericire, destule situații de conflict între cele două categorii

de norme. Atunci când normele implicite promovează atitudini nonconformiste, deviante, împotriva școlii, ele pot împiedica procesul educațional, generând chiar situații de criză. Grupul poate adera la norme care se opun efortului intelectual (de exemplu, instituirea normei conform căreia temele se efectuează prin rotație, iar ceilalți le copiază), care promovează și valorizează agresivitatea, limbajul vulgar, chiulul. Tentația profesorului este, în acest caz, doar de a pune eticheta de „clasă-problemă” și de a-i transforma pe elevi (și, respectiv, familiile lor) în singurii responsabili de lipsa de interes față de activitatea didactică și de eșecurile lor școlare. Prevenirea unor astfel de situații de conflict normativ se poate realiza însă dacă profesorul (în speță profesorul-diriginte) elaborează și negociază împreună cu elevii, încă de la primele lor întâlniri, un set de reguli care să vizeze toate aspectele vieții în comun.

Vorbind despre cazul unui colegiu din nordul Franței, care era confruntat cu multiple probleme de violență școlară, G. Ferréol (2003, pp. 74-75) subliniază că fiecare elev trebuie să fie implicat și responsabilizat pentru că numai el poate fi „actorul propriei reușite”. În acest sens, elevii colegiului din Lens, unde s-au desfășurat activitățile de cercetare și intervenție, au fost antrenați în elaborarea unor „reguli de bună purtare” de tipul: „A fi politicos înseamnă să spui «bună ziua», «vă rog», «mulțumesc» etc.”; „A fi conștiincios înseamnă «să înveți lecțiile în fiecare zi», «să nu-ți faci temele în ultima clipă» etc.”. Toate aceste reguli erau consemnate în carnete, pe care le deținea fiecare elev și în care semna, asumându-și astfel responsabilitatea respectării lor. În funcție de vârsta elevilor și de preocupările lor, pot fi negociate diferite norme ale vieții școlare privind efectuarea temelor, ținuta, civilitatea, păstrarea bunurilor școlare etc.

19.2. Conformismul în clasa de elevi

Studiile inițiate de M. Sherif au evidențiat modul în care se formează normele de grup printr-un proces de modificare convergentă a răspunsurilor membrilor grupului (inițial divergente). Fenomenul fundamental în procesul de normalizare îl reprezintă inexistența unei norme dinainte stabilite, pe care grupul să o impună indivizilor. Lipsa consensului în privința răspunsului corect face ca membrii grupului, nesiguri cu privire la răspunsurile lor, să exercite o influență reciprocă, ce creează posibilitatea apariției unei norme comune, care întrunește adevăratele tuturor. Inspirat de cercetările lui Sherif, Asch (1951, 1956) își propune să afle ce se întâmplă atunci când există o divergență între opinia individului și cea a grupului, iar grupul îl presează pentru a judeca sau a acționa în concordanță cu el. Cum reacționează individul în această situație? Experimentele desfășurate i-au permis lui Asch să constate că subiectul aflat într-o poziție divergentă față de raționamentul colectiv majoritar reduce divergența adoptând raționamentul colectiv. Acest efect a fost numit de psihologul american *efect de conformism*.

Experimentul realizat de Asch cuprinde subiecți distribuiți în grupuri de câte șase participanți (dintre care cinci sunt complici ai experimentatorului, iar unul subiect naiv), ce se reunesc într-o sală, fiind informați că participă la un studiu asupra percepției. Li se cere să aprecieze lungimea unor linii (trei linii trasate pe o planșă) și să identifice care dintre cele trei linii este de aceeași lungime cu o linie-etalon (arătată în același timp pe o altă planșă). Sarcina este foarte ușoară, rezolvarea ei fiind evidentă. Subiecții își rostesc aprecierile pe rând, cu voce tare, iar subiectul naiv este plasat penultimul. El are astfel posibilitatea să cunoască răspunsul majorității atunci când îi vine rândul să răspundă.

Conform instrucțiunilor prealabile ale experimentatorului, complicii furnizează în mod unanim aprecieri eronate, iar subiectul naiv se trezește brusc în opoziție cu întregul grup. Aflați în situația de a alege între două tipuri de date contradictorii, cele oferite de propriile simțuri și aprecierea unanimă a unui grup de colegi, subiecții naivi s-au conformat aprecierilor eronate ale majorității în proporție de 32%.

Impactul majorității este semnificativ. Dezacordul public între o majoritate care susține o judecată în totală contradicție cu realitatea fizică și un subiect minoritar îl determină pe acesta din urmă să își abandoneze propria judecată și să adere, cel puțin la nivel manifest, la norma colectivă. Aceste rezultate contraveneau ipotezelor lui Asch, și anume că individul, ființă rațională prin esență, este înarmat pentru a rezista influenței atunci când știe că ceilalți greșesc. Intervievând subiecții după experiment, Asch a constatat că majoritatea celor care s-au conformat opiniei eronate a grupului erau pe deplin conștienți de ceea ce făceau. Acordul cu grupul s-a produs doar la nivel manifest, fără ca subiectul să creadă, la nivel privat, în corectitudinea lui. Acest fapt este expresia unui comportament *complezent*, care presupune schimbarea în planul public, dar nu și în cel privat, ceea ce reprezintă o formă de influență superficială, care nu determină o modificare reală a credințelor subiectului. A existat însă, în grupul celor care s-au conformat, și subiecți care par să fi fost „cu adevărat influențați”, adică au suferit o distorsionare a percepției și, ca atare, au considerat aprecierile majorității ca fiind corecte. Vorbim în acest caz de o formă de influență numită *interiorizare*.

Există, așadar, mai multe niveluri de influență. Se pune atunci problema identificării condițiilor care generează tipurile de influență, conformism public și acceptare privată. Festinger (1954) crede că atracția individului față de grup este cea care determină nivelul influenței. Cu cât individul va fi mai atras de grupul de apartenență, cu atât schimbarea privată a atitudinii va fi mai semnificativă. În 1958, Kelman (1996, pp. 149-151) deosebea trei tipuri de procese de influență, ce apar în condiții diferite :

- *Complezența* are loc atunci când o persoană acceptă influența pentru că speră să obțină o reacție favorabilă din partea grupului și caută să evite situațiile dezagreabile ce ar rezulta din nonconformismul său; ceea ce contează în complezență este puterea agentului de influență de a controla recompensele și pedepsele, precum și dorința țintei de a obține o recompensă ori de a evita o pedeapsă.
- *Identificarea* are loc atunci când subiectul dorește să stabilească sau să mențină relații pozitive cu grupul pe care-l consideră atractiv; puterea agentului de influență se bazează pe atractivitate, iar persoana adoptă comportamentul indus pentru că îl asociază cu relația dorită.
- *Interiorizarea* este o formă de influență profundă și durabilă și se produce atunci când o persoană acceptă influența întrucât „comportamentul indus este congruent cu sistemul său de valori”; puterea agentului de influență se bazează pe credibilitate (autoritate morală sau științifică).

Conformismul individului în fața grupului are motivații extrem de diferite. Acest fapt i-a determinat pe Festinger (1954), Deutsch și Gerard (1955, *apud* Boncu, 2002, pp. 143-151) să încerce să ofere o explicație cât mai pertinentă la întrebarea „De ce se conformează oamenii?”. Potrivit lui Festinger, ei doresc să formuleze judecăți corecte asupra realității, iar atunci când realitatea este ambiguă, grupul e folosit ca sursă de informație. Acest tip de influență este cunoscut sub numele de *influență informațională* și se naște din incertitudinea subiecților cu privire la răspunsul corect și din nevoia lor de a avea opinii exacte,

în concordanță cu adevărul obiectiv. O astfel de explicație este valabilă în cazul experimentelor lui Sherif asupra formării normelor.

Deutsch și Gerard consideră însă că există și o altă motivație a conformismului la opiniile grupului, și anume nevoia de a avea relații neconflictuale cu ceilalți, dorința de a fi acceptat de grup și teama de eventuale sancțiuni ale grupului. Acest tip de influență este cunoscut sub numele de *influență normativă*. Individul are convingerea că grupul va reacționa pozitiv la conformism, iar pe devianți îi va respinge și, ca atare, va adopta opinia grupului pentru a evita excluderea. În experimentele lui Asch avem de-a face cu o influență normativă. Cei mai mulți dintre subiecții care s-au conformat majorității erau pe deplin conștienți că judecata grupului este eronată, dar au adoptat-o pentru că nu doreau să se distingă de grup și să pară devianți. Asumarea identității de deviant este riscantă și necesită mult curaj, pentru că ea este resimțită ca o provocare directă la adresa competenței grupului. Chiar și cei care au rămas independenți au recunoscut tensiunea și anxietatea pe care le-au trăit ca urmare a poziției adoptate.

Schachter (1951) a evidențiat, într-un studiu experimental, tendința grupului de a respinge devianții. El a creat patru grupuri de studenți ce aveau ca sarcină analiza cazului unui tânăr delincent. În aceste grupuri au fost introduși trei complici ai experimentatorului: unul avea sarcina să urmeze atitudinea exprimată de majoritate; al doilea trebuia să adopte la început o atitudine opusă, dar, treptat, să se apropie de poziția majorității; al treilea trebuia să adopte o atitudine deviantă și pe care să o păstreze până la sfârșit. S-a observat că, la apariția pozițiilor deviante, membrii grupului se orientează către deviant, în încercarea de a-l influența și a-l determina să se ralieze punctului de vedere comun. După o creștere exponențială a comunicării către membrul deviant, dacă opinia lui se păstrează, procentul comunicărilor scade brusc, moment în care membrii grupului renunță să-l mai recupereze și-l consideră ca nemaifăcând parte din grup. Devianții intransigenți au fost respinși în special în grupurile cu o coeziune puternică.

Diferențele observate în ceea ce privește tendința oamenilor de a se conforma normelor de grup au fost puse și pe seama trăsăturilor de personalitate. Examinând legătura dintre conformism și trăsăturile de personalitate, Crutchfield (1955) a arătat că independenții, prin comparație cu cei care se conformează, sunt mai eficienți din punct de vedere intelectual, au abilități de conducere, sunt caracterizați de tăria eului, manifestă maturitate în relațiile sociale, au capacitatea de a se exprima pe ei înșiși, sunt lipsiți de înfumurare și au încredere în sine. Alte cercetări au arătat rolul factorilor situaționali (caracteristicile sarcinii, statusul individului în grup, atracția față de grup, coeziunea grupului) în conformismul subiecților.

Problema pe care ne-o putem pune, observând extrema complexitate a jocurilor de influență, este cea a implicațiilor acestor cercetări pentru mediul școlar. Influența interpersonală dintre elevi poate stimula, dar poate și să împiedice procesul educațional. Să ne gândim la situațiile în care grupurile informale constituite în cadrul clasei sau în afara ei valorizează norme ce vin în conflict cu normele promovate de școală, precum chiulul de la ore, vagabondajul, agresivitatea, consumul de droguri. De regulă, aceste grupuri au un grad de coeziune ridicat, bazat pe atracția și interdependența membrilor în realizarea unor scopuri de grup, și, ca atare, orice deviere de la normele grupului va fi aspru sancționată. Într-un asemenea grup, statutul de membru poate fi consolidat numai prin asumarea și promovarea normelor grupului. Uneori, chiar intrarea și acceptarea într-un astfel de grup sunt condiționate de producerea unor „probe” ce reprezintă „botezul” aderării. Profesorii și părinții deopotrivă se arată extrem de surprinși atunci când elevi

recunoscuți prin comportamentul lor disciplinat participă la acțiuni delincvente, abandonează școala sau fug de acasă. Explicația care se dă cel mai frecvent este aceea a influenței anturajului.

În același timp, nu sunt căutate motivațiile profunde ale unor asemenea gesturi. De-a lungul dezvoltării sale, copilul are tendința de a se îndepărta de valorile și normele transmise de familie și școală și de a deveni mai receptiv la modelele transmise de prieteni. Dacă grupul de prieteni este și un grup de referință, în sensul că valorile și normele lui sunt folosite de elev pentru a-și evalua propriul comportament și propriile atitudini, atunci tendința de a se conforma va fi mai puternică. Observarea atentă a fiecărui elev de către profesori și părinți poate pune în evidență modificările comportamentale datorate influenței grupului. Cu cât sunt mai accentuate nevoia de afiliere, dorința de acceptare și aprobare socială, de stimă de sine, cu atât mai puțin capabil va fi un elev să reziste presiunii grupului și cu atât va fi mai înclinat să se conformeze, să-i urmeze pe ceilalți, sperând să se facă acceptat.

Dacă ne raportăm la tipurile de conformism descrise de Kelman, ar fi profitabil pentru profesor să identifice care dintre ele a funcționat în situațiile cu care se confruntă. În condițiile unui conformism de complezență, acordul cu grupul este doar aparent, singurul obiectiv al persoanei fiind căutarea unei strategii prin care să evite respingerea. Putem crede că, într-o asemenea situație, șansele ca un elev să reproducă un comportament care încalcă normele școlare și sociale în absența presiunii grupului sunt foarte mici. De asemenea, va fi mult mai ușor de discutat cu elevul și de contracarat influența negativă a grupului, pentru că acesta poate fi receptiv la argumentele adultului (profesor sau părinte), cu condiția să nu fie aduse de pe poziții de forță și să nu fie exprimate imperativ. Este importantă, în acest caz, adoptarea unei *pedagogii a angajamentului*, bazată pe sentimentul de libertate a alegerii.

Mult mai delicate sunt situațiile în care conformismul se bazează pe identificarea cu grupul pe care elevul îl apreciază și cu care dorește să mențină relații bune ori pe interiorizarea sistemului de valori promovat de grup. Să luăm, de exemplu, situațiile în care grupul exercită presiuni asupra unui membru pentru a-l determina să fumeze. Cu cât dorința lui de a face parte din grup, de a fi acceptat și aprobat este mai mare, cu atât va fi mai înclinat să se conformeze cerinței grupului. Comportamentul adoptat nu este important în sine, ci doar pentru că reprezintă o parte din sistemul de comportamente prin care se stabilește sau se menține un anumit tip de relație. În cazul acestui conformism bazat pe identificare, influența grupului ar putea fi diminuată dacă școala s-ar centra în direcția dezvoltării autonomiei elevului, a obișnuinței cu confruntarea cognitivă a punctelor de vedere, a dezvoltării de contraargumente, a asumării identității de deviant. În SUA, de pildă, au fost concepute programe speciale care să inoculeze elevilor rezistența la presiunea anturajului de a întreprinde diferite acțiuni ce contravin normelor școlare. Colegi mai mari de liceu au condus ședințe în care îi învățau pe cei mai mici, cu ajutorul unor jocuri de rol, cum să genereze contraargumente.

Situațiile cele mai delicate apar la vârsta adolescenței, când aprobarea sau dezaprobarea colegilor devin forța cea mai influentă care motivează conduita unui adolescent. Acum poate să apară conformismul bazat pe interiorizare. Pentru adolescent nu există nici un argument mai puternic în legătură cu un lucru pe care l-a făcut decât faptul că toți ceilalți fac la fel. El găsește în grup o nouă sursă de securitate, care să înlocuiască ancorajul emoțional în mediul familial. Grupul îl face să înțeleagă, atât în mod implicit, cât și explicit, că așteaptă de la el conformare la normele, interesele și sistemele sale de valori,

în schimbul suportului moral, al sentimentului de siguranță și de apartenență la grup, al poziției atribuite în grup. Pentru a se elibera de anxietatea generată de amenințarea unei posibile dezaprobări, adolescentul tinde să se conformeze mai mult decât este necesar.

În sfârșit, trebuie să spunem că, pe măsură ce tânărul înaintează în vârstă, în paralel cu tendințele spre conformism, apar treptat tendințe de manifestare a individualității și autonomiei. Cercetătorii au constatat un maximum de conformism la vârsta de 12 ani pentru fete și 15 ani pentru băieți (Ausubel, Robinson, 1981, p. 501). Acest aspect al personalității adolescentului, dacă este surprins și canalizat în mod inteligent de părinți și profesori, prin cultivarea independenței, a capacității de autoafirmare, a capacității de a se susține singur, fără sprijinul grupului, poate preveni aspectele negative ale unor atitudini conformiste.

19.3. Influența minoritară

Paradigma conformismului a arătat că grupul exercită o puternică presiune spre uniformitate, eliminând orice divergențe de opinii prin sancțiuni severe. El pare a avea mereu câștig de cauză în fața individului. Și totuși, sunt situații în care raporturile se schimbă. La sfârșitul anilor '70, psihologul Serge Moscovici promova o nouă concepție asupra influenței sociale. În opinia sa, minoritatea nu este numai țintă a influenței, ea poate funcționa și ca sursă de influență. În societate, ca și în grupurile mici, schimbarea este rodul inițiativelor minoritare. Minoritățile sunt cele care, opunându-se normelor dominante, încearcă să impună o normă alternativă, deci să difuzeze o inovație. Pentru a explica schimbările produse ca urmare a demersurilor minoritare, Moscovici a propus *modelul genetic sau interacționist al influenței*.

Într-unul dintre experimentele de debut, menite să pună în evidență mecanismele influenței minoritare, Moscovici și colaboratorii săi (1969) au informat subiecții, în număr de șase (patru subiecți naivi și doi complici), că urmează să participe la un test de percepție a culorii. Șase diapozitive de culoare albastră, expuse de câte șase ori fiecare, se derulau prin fața subiecților, care aveau sarcina de a numi cu voce tare culoarea fiecărui diapozitiv. Cei doi complici, plasați când în pozițiile 1 și 2, când în pozițiile 1 și 4, răspund „verde”, în mod sistematic și hotărât, la toate diapozitivele. Ei introduceau, astfel, un punct de vedere minoritar, o alternativă care contrazicea judecata majoritară. Esențial era faptul ca minoritatea să-și mențină neschimbată poziția, deci să adopte un *stil de comportament consistent*. În aceste condiții, 8,42% dintre răspunsurile majorității se modifică și indică culoarea verde. Cifra arată o influență destul de slabă. Moscovici și colaboratorii săi au vrut să vadă dacă nu cumva schimbarea răspunsurilor majoritare sub influența minorității s-a produs doar la nivel verbal și au realizat un posttest de discriminare a culorilor din gama albastru-verde. Rezultatele au fost extrem de convingătoare: dintre cei 40 de subiecți expuși la minoritatea consistentă, 37 au identificat stimulii albaştri ca fiind verzi. Intervenția minorității a modificat codul perceptiv al acelor subiecți.

Acest fapt l-a făcut pe Moscovici să afirme că minoritatea obține o *influență latentă*, în timp ce influența majorității este manifestă și directă. Influența unei minorități este slabă la nivel direct, întrucât este dificil de adoptat un punct de vedere minoritar fără riscurile de descalificare socială pe care le-ar putea antrena. În cele mai multe cazuri, minoritatea este percepută negativ. În același timp, dezaprobarea manifestă, opoziția deschisă, argumentată față de sursele de influență minoritară nu prezic respingerea ideilor

în timp. Căile influenței minoritare sunt mai ascunse decât cele ale influenței majoritare, căci, așa cum afirmă Mugny și Pérez (1986, p. 177), „nu preluăm poziții minoritare, nu le imităm. Le transformăm, le reconstruim și ceea ce se interiorizează până la urmă este restructurarea mentală pe care aceste idei au suscit-o și orientat-o”.

Acest tip de influență în care ținta se schimbă la nivel profund, inconștient, fără a se modifica la nivel manifest a fost numit de Serge Moscovici *conversiune*. Conversiunea este pusă de psihologul francez pe seama faptului că minoritatea provoacă un conflict sociocognitiv care îl determină pe individ să proceseze mai minuțios mesajul, să-l treacă prin filtrul său cognitiv, iar lucrul acesta antrenează schimbări profunde și durabile. Pe scurt, deși nu obțin efecte imediat reperabile și dau naștere unor respingeri spontane și hotărâte, sursele minoritare produc, la nivel latent și de cele mai multe ori după un anumit timp, schimbări atitudinale efective.

Este acum imperativ să ne întrebăm asupra mizelor școlare ale acestui tip de influență. Sunt posibile mai multe valorificări educaționale ale influenței minoritare. Trebuie să recunoaștem că profesorul, ca și grupul-clasă, tinde să-i valorizeze pozitiv pe aceia care se supun foarte ușor normelor școlare. Acest lucru poate fi benefic dacă se urmăresc coordonarea comportamentelor individuale, sporirea eficienței acțiunii grupului, și nu dizolvarea individualității, limitarea libertății de gândire, a capacităților critice, căutarea unanimității cu orice preț. Însă, de cele mai multe ori, în școală, conformismul însuși a devenit o normă. Interesant ar fi ca în grupurile școlare norma să fie diversitatea, originalitatea. Pentru a se conforma, indivizii ar trebui să apere puncte de vedere opuse și ar căuta să se distingă unii de alții. Profesorul trebuie să fie cel ce încurajează punctele de vedere divergente, spiritul critic, dezvoltarea argumentelor pro și contra, căutarea alternativelor. Provocarea de conflicte sociocognitive reprezintă un mijloc de a favoriza dezvoltarea și a valoriza diferența și diversitatea. Prin toate aceste intervenții care încurajează și sprijină manifestarea individualității, profesorul le sugerează elevilor că nu este întotdeauna bine să te supui presiunilor grupului și întotdeauna rău să te opui.

Ideea folosirii influenței minoritare ca punct de sprijin pentru dezvoltarea unui întreg evantai de mecanisme cognitive de natură divergentă ne-a fost sugerată de studiile unei cercetătoare americane, Charlan Nemeth (1986). Autoarea arată că un rol specific al minorităților este angajarea subiecților în generarea de noi răspunsuri și, mai mult, în elaborarea de strategii cognitive diferențiate. Expunerea la opinia minoritară determină subiecții să reconsidere obiectul judecății din unghiuri diverse. Minoritatea induce o gândire divergentă, iar aceasta se reflectă benefic în judecățile și performanța subiecților. Cercetătoarea americană a dovedit că, în sarcinile de rezolvare a problemelor, subiecții expuși influenței minoritare dau răspunsuri mai originale, probând o gândire divergentă, față de cei expuși influenței majorității, la care se constată o gândire mai degrabă convergentă. În alte studii, Nemeth și colaboratorii săi au arătat că un conflict introdus de o minoritate poate determina o mai bună învățare din partea țăintelor și o mai bună memorare a informației. Acest lucru nu constă doar în mai buna reținere a mai multor unități de informație, ci și în îmbunătățirea organizării acestor unități, ceea ce pune în evidență activitatea proprie a subiectului după confruntarea cu un punct de vedere minoritar. Funcționările sociocognitive divergente pot fi transpuse și la nivelul raporturilor interpersonale. O minoritate hotărâtă și consecventă poate servi drept exemplu pentru ceilalți și poate să mărească posibilitatea indivizilor de a reacționa, la rândul lor, divergent și de a rezista presiunilor uniformizatoare.

Bibliografie

- Allport, F.H. (1924), *Social Psychology*, Houghton Mifflin Company, New York.
- Asch, S.E. (1956), „Studies on independence and conformity : A minority of one against a unanimous majority”, *Psychological Monographs*, 70, pp. 1-70.
- Ausubel, D., Robinson, F. (1981), *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, EDP, București.
- Boncu, Șt. (2002), *Psihologia influenței sociale*, Editura Polirom, Iași.
- Crutchfield, R.A. (1955), „Conformity and character”, *American Psychologist*, 10, pp. 191-198.
- Deutsch, M., Gerard, H. (1955), „A study of normative and informational social influences upon individual judgement”, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, pp. 629-636.
- Doise, W. (1982), *L'explication en psychologie sociale*, PUF, Paris.
- Doise, W., Deschamps, J.-Cl., Mugny, G. (1996), *Psihologie socială experimentală*, Editura Polirom, Iași.
- Ferréol, G. (2003), „Violența în mediul școlar. Exemplul unui colegiu din Nordul Franței”, G. Ferréol, A. Neculau, *Violența. Aspecte psihosociale*, Editura Polirom, Iași.
- Festinger, L. (1954), „A theory of social comparison processes”, *Human Relations*, 7, pp. 117-140.
- Kelman, H.C. (1958), „Compliance, identification and internalization, three processes of attitude change”, *Journal of Conflict Resolution*, 2, pp. 51-60 ; tr. rom. (1996), „Complezență, identificare și interiorizare”, în *Influența socială. Texte alese*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași.
- Lemaine, G., Desportes, J.P., Lonarn, J.P. (1969), „Rôle de la cohésion et de la différenciation hiérarchique dans les processus d'influence sociale”, *Bulletin du CERP*, 18, pp. 237-253.
- Moscovici, S., Lage, E., Naffrechoux, M. (1969), „Influence of a consistent minority on the responses of a majority in a color perception task”, *Sociometry*, 32, pp. 365-380.
- Moscovici, S., Ricateau, P. (1972), „Conformité, minorité et influence sociale”, în S. Moscovici (ed.), *Introduction à la psychologie sociale*, vol. I, Larousse, Paris.
- Mugny, G., Pérez, J.A. (1986), *Le déni et la raison. Psychologie de l'impact social des minorités*, Delval, Fribourg.
- Nemeth, C. (1986), „Differential contributions of majority and minority influence”, *Psychological Review*, 93, pp. 23-32.
- Oberlé, D., Beauvois, J.-L. (2001), „Coeziune și normalitate”, în P. De Visscher, A. Neculau, *Dinamica grupurilor*, Editura Polirom, Iași.
- Pânișoară, I.O. (2003), *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iași.
- Schachter, S. (1951), „Deviation, rejection and communication”, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, pp. 190-207.
- Sherif, M. (1935), „A study of some social factors in perception”, *Archives of Psychology*, 27(187), pp. 1-60.
- Sherif, M., Sherif, C.W. (1969), *Social Psychology*, Harper & Row, New York.

Capitolul 20

Metoda sociometrică în studiul clasei de elevi

Camelia Soponaru, Cătălina Tincu

20.1. Introducere

Interacțiunea socială poate fi definită, în sensul său cel mai larg, ca fiind un cuvânt, un contact vizual, un gest, o expresie facială sau o atingere (Kennedy, 1990). Interacțiunile sociale se dezvoltă în contexte de grup (profesional, familial, cultural, religios etc.). Clasa de elevi, considerată un grup temporar, închis și formal, este constituită pe baza unor reglementări școlare și reprezintă unul dintre grupurile cele mai semnificative din viața copilului, având o imensă influență asupra membrilor săi.

Interacțiunile sociale care au loc în clasă sunt în mod obișnuit publice și ritualizate. Vasquez-Bronfman și Martinez (1996) au identificat două tipuri de interacțiuni sociale în cadrul clasei de elevi, care pot avea loc în mod simultan: interacțiuni orizontale (interacțiunea cu egalii) și interacțiuni verticale (interacțiunea cadre didactice-elevi). Interacțiunile orizontale iau naștere în diverse contexte: amicitie, echipă, încurajare, negociere, indiferență, conflict, criză, insultă, respingere etc. De-a lungul timpului, apar subgrupuri spontane și informale care se formează în funcție de afinitățile dintre elevi (Rey, 1999). Locul pe care îl ocupă fiecare elev în grup este de o importanță deosebită atât pentru dezvoltarea socială, cât și pentru impactul său asupra bunăstării și învățării școlare. Aceste relații cu egalii, caracterizate prin reciprocitate, au rol în dezvoltarea copilului. Colegii, egalii pot fi agenți de control care intervin în lipsa educatorului pentru a sancționa comportamentul deviant al unui coleg sau întăresc gradul de adecvare al unui comportament (Rubin *et al.*, 1990, pp. 217-252). Cu ajutorul colegilor, copilul învață să gestioneze conflictul și să-și exprime emoțiile (Naylor, Cowie, 2000, pp. 93-103). În cele din urmă, prin intermediul grupului de colegi, copilul obține validarea atitudinilor, intereselor, abilităților sau valorii personale (Zarbatany *et al.*, 1990). De asemenea, participarea într-o gamă largă de activități este benefică pentru copil, deoarece îi permite îmbogățirea și diversificarea experiențelor.

Grupul școlar pregătește copilul pentru standardele de viață în societate. Responsabilitatea educatorului constă în a acorda atenție relațiilor care se formează în cadrul clasei și în a detecta cazurile de elevi care trăiesc scenarii relaționale disfuncționale. Clasele de elevi – cadrul comun în care se desfășoară activitatea școlară – reprezintă unul dintre domeniile de investigație sociometrică, având drept scop descrierea și analizarea aspectelor referitoare la relațiile interpersonale în cadrul colectivului de elevi, cu consecințe asupra formării personalității de grup.

20.2. Ce este sociometria?

Termenul „sociometrie” a fost introdus de psihosociologul american de origine română Jacob Levi Moreno (născut la București în 1892), care și-a publicat lucrarea de bază în 1934, *Fondements de la sociométrie*. În sensul său cel mai larg, sociometria înseamnă măsurare în domeniul social (*metrus* : „a măsura”, *socius* : „socialul”) (Maisonneuve, 1950). Sociometria ocupă un loc aparte în universul psihosociologic, urmărind o investigație metodică a evoluției organizării grupurilor și a poziției indivizilor în grupuri (Moreno, 1954).

După J.L. Moreno, sociometria nu este un sistem atotcuprinzător al realității sociale, ea se ocupă doar de aspectele cantitative și calitative ale relațiilor interpersonale. „Sociometria are ca obiect studiul matematic al proprietăților psihologice ale populațiilor” (Moreno, 1954, p. 22). Sociometria se ocupă, așadar, cu studiul relațiilor interpersonale în cadrul unui grup social.

Tehnicile sau metodele sociometrice reprezintă un ansamblu de procedee și instrumente destinate să înregistreze și să măsoare configurația și intensitatea relațiilor interpersonale din interiorul unui grup social. Sub această denumire sunt incluse atât instrumentele de culegere a materialului faptic, cât și cele de prelucrare și de interpretare a materialului respectiv. De aceea, ele sunt indispensabile pentru cunoașterea concretă a interacțiunilor umane ce se stabilesc în cadrul unei anumite populații. „Relațiile umane prezintă o dublă orientare : afinitățile pe care le exprimă o persoană față de alta constituie primul aspect, iar înțelegerea sentimentelor pe care le provoacă pentru partenerul său constituie cel de-al doilea aspect.” (Moreno, 1954, p. 123) Ambele aspecte nu pot fi cunoscute în profunzimea și interdependența lor, fără a apela la metodele sociometrice.

Fenomenele de interacțiune ce se manifestă la nivelul clasei școlare sunt extrem de bogate și de nuanțate. În contextul activității de realizare a sarcinii, în grup se conturează relații de comunicare, de influență, dar și relații afectiv-simpatetice (preferențiale). Din punct de vedere psihologic, ne interesează atât relațiile formale, oficiale, cum sunt cele de conducere, de comunicare, cât și relațiile nonformale, spontane, bazate pe atracția personală.

Cunoașterea interacțiunilor din cadrul grupului poate contribui la conceperea și implementarea unor strategii de îmbunătățire a comunicării între membrii grupului, de evitare a conflictelor interpersonale, de creștere a coeziunii. Între 1932 și 1938, J.L. Moreno (Sax, 1968 ; Best, 1977) a studiat natura interacțiunilor dintr-un grup de eleve ale unei școli de fete din Hudson, New York, utilizând rezultatele pentru repartizarea acestora în camerele de cămin. Succesul metodei sale a determinat aplicații educaționale, militare, terapeutice (constituirea grupurilor terapeutice), manageriale.

Tehnicile sociometrice au ca premisă faptul că oamenii fac alegeri interpersonale atunci când doresc să realizeze o activitate specifică, datorită percepției pozitive, negative sau de ignorare a celorlalți membri ai grupului. Alegerile se realizează întotdeauna pe baza unor motive, care sunt fie obiective (de exemplu, faptul că se știe cu siguranță că un anumit membru al grupului poate îndeplini cu succes o sarcină comună datorită cunoștințelor și abilităților sale), fie subiective (de exemplu, o primă impresie bună, o simpatie spontană). Indiferent de resorturile care determină alegerile într-un grup, între membri se stabilește o rețea de legături interpersonale.

Concepută ca un ansamblu de instrumente destinate să măsoare configurația și intensitatea relațiilor socioafective sau preferențiale din interiorul unui grup social, tehnica

sociometrică include : testul sociometric, matricea sociometrică, sociograma, indicii sociometrici. Într-o cercetare sociometrică realizată în cadrul clasei școlare se parcurg mai multe etape : culegerea datelor prin administrarea testului sociometric ; analiza și prelucrarea datelor cu ajutorul matricei sociometrice, sociogramei și indicilor sociometrici ; interpretarea rezultatelor ; utilizarea descoperirilor sociometrice în activitatea educațională.

20.3. Culegerea datelor prin administrarea testului sociometric

Testul sociometric este considerat pe bună dreptate instrumentul principal și punctul de plecare în cunoașterea diferitelor aspecte ale procesului de interacțiune ce se manifestă în colectiv. El ne oferă datele necesare pentru cunoașterea acestei interacțiuni, atât în ceea ce privește locul pe care îl ocupă fiecare elev în contextul relațiilor, cât și configurația și structura psihologică de ansamblu, specifică aceluia colectiv. Ulterior, datele sunt supuse prelucrării și numai pe baza rezultatelor de aici vom putea cunoaște aspectele privitoare la colectivul pe care îl avem în vedere. Aceasta înseamnă că toate interpretările, aprecierile și presupunerile pe care le vom face în urma prelucrării sunt dependente de fidelitatea datelor oferite de test. Fidelitatea depinde de sinceritatea răspunsurilor elevilor la întrebările testului. Sinceritatea, la rândul său, este în funcție de felul în care a fost întocmit testul, dar și de modul în care este prezentat și aplicat.

Testul sociometric cuprinde un ansamblu de întrebări prin care se cere membrilor unui grup (în cazul nostru clasa școlară) să indice colegii cu care preferă, respectiv pe cei cu care nu preferă să se asocieze în vederea participării la o activitate comună. Important este ca întrebările să aibă la bază anumite criterii care să fie în concordanță cu interesele, preocupările și aspirațiile elevilor. De exemplu, la școală, elevii pot fi solicitați să-și exprime opțiunile cu privire la așezarea în bănci, participarea la o activitate de învățare, organizarea pe grupuri la lucrările practice, numirea responsabilului clasei, alegerea partenerului de joacă ori indicarea colegilor cu care ar dori să fie prieteni. Este, de asemenea, necesar să li se ofere suficiente motive pentru a răspunde cât mai sincer. Se ridică apoi diferite probleme în legătură cu numărul întrebărilor și cu numărul colegilor ce pot fi indicați la fiecare întrebare. Testul sociometric vizează exprimarea unor opțiuni sau dorințe în funcție de anumite criterii specifice, dar nu epuizează totalitatea relațiilor interpersonale. El se adresează doar relațiilor preferențiale, simpatetice.

Aplicarea testului sociometric necesită respectarea unor indicații metodologice (Golu, 1974 ; Zlate, 1972) :

- a) *Câștigarea încrederii subiecților*. Succesul sau insuccesul aplicării testului depind în mare măsură de înțelegerea, dispoziția și atitudinea subiecților față de test. Testul sociometric îl obligă pe individ să-și exteriorizeze, să-și dezvăluie anumite trăiri afective (pozitive și negative) pe care le are față de colegii de clasă. Din acest motiv, trebuie să insistăm asupra caracterului confidențial al răspunsului pentru a risipi temerile subiecților referitoare la aflarea sentimentelor pe care le nutresc unii față de alții. Câștigarea încrederii și obținerea unor răspunsuri sincere sunt sarcini foarte importante pentru cel ce aplică testul. În clasa școlară, educatorii vor aplica testul, încercând astfel să-și cunoască mai bine elevii, să și-i apropie și să-i ajute atunci când este cazul. Acest lucru poate fi avantajos pentru că relațiile prealabile cu grupul, cunoașterea lui pot spori gradul de încredere al subiecților și pot facilita obținerea unor date cât mai apropiate de realitate.

- b) *Motivarea aplicării testului.* Una dintre caracteristicile testului sociometric este dată de faptul că evită să plaseze subiecții în situații imaginare. Testul trebuie să aibă o motivație reală, să fie legat de activitățile curente ale subiecților pe care ei le cunosc destul de bine și în legătură cu care au o experiență trăită. Acest fapt va permite declanșarea a ceea ce Moreno numește spontaneitatea afectivă a subiecților. Condiția se va regăsi în stabilirea criteriului pe baza căruia elevii vor face alegerile. Așadar, întrebările care cuprind criteriile trebuie să corespundă intereselor, trebuințelor și apirațiilor reale ale subiecților.
- c) *Precizarea caracteristicilor situației preferențiale.* Regăsim aici mai multe aspecte :
- limitarea ariei preferențiale se face în funcție de scopul urmărit. Astfel, alegerile se pot face din clasa din care fac parte elevii sau se pot face alegeri din altă clasă ;
 - numărul criteriilor este de asemenea diferit în funcție de obiectivele urmărite. Dacă avem în vedere constituirea unor grupuri de lucru, a unor echipe sportive sau așezarea elevilor în bănci, vom utiliza un singur criteriu. În schimb, în situația în care urmărim studierea configurației relațiilor dintre elevii unei clase, va trebui să utilizăm mai multe criterii care să vizeze diferite activități ;
 - numărul alegerilor și respingerilor exprimate de subiecți poate fi limitat sau nelimitat. Limitarea numărului de alegeri (de obicei, numărul alegerilor se limitează la trei) poate ușura operația de prelucrare a datelor, dar afectează principiul spontaneității, iar realitatea sociometrică a grupului poate fi falsificată deoarece obligăm elevul să emită același număr de alegeri și respingeri. Dacă nu limităm numărul alegerilor, extragerea datelor este îngreunată, însă rezultatele sunt mai apropiate de realitate. Întrebările trebuie astfel formulate încât să indice limitarea sau nelimitarea numărului de alegeri care trebuie exprimate. Există opinii potrivit cărora fidelitatea testului sociometric ar crește dacă se cere subiecților să nominalizeze cinci sau mai multe preferințe și respingeri din rândul membrilor grupului (Gugiuman, 1978) ;
 - alegerile și respingerile presupun utilizarea unei ordini preferențiale. Vom cere elevilor ca atât preferințele, cât și respingerile să fie indicate într-o ordine descrescătoare. Astfel, cel pe care îl doresc cel mai mult va fi trecut pe primul loc, pe un altul pe locul doi etc. La fel se va proceda și în cazul respingerilor. Ordinea preferințelor dă posibilitatea ierarhizării relațiilor interpersonale.

Forma de adresare a întrebărilor, prezența sau absența ierarhizării preferințelor sau a respingerilor și numărul de nominalizări solicitate depind de obiectivele cercetării. Oricare ar fi ele, întrebările trebuie să se refere la activitățile specifice grupului, să se situeze în sfera de interese și preocupări a subiecților (Gugiuman, 1978).

În faza aplicării testului, vom atrage atenția elevilor asupra următoarelor aspecte : să nu comunice între ei, să răspundă la toate întrebările, să-i ia în considerare pe toți membrii grupului, chiar dacă vreunul dintre ei nu este prezent în momentul testului. Este indicat ca formularele testului să fie dactilografiate și înmânate elevilor după ce s-a făcut pregătirea necesară. Ar fi bine ca, alături de test, elevul să aibă în față și o listă cu toți colegii, pentru a face mai ușor diferite comparații în vederea selectării și ierarhizării preferințelor.

Întrebările din testul sociometric pot fi extinse și la domeniul percepției relațiilor, altfel spus, în ce mod își reprezintă subiecții propria situație socioafectivă în grupul ai cărui membri sunt. Pentru a afla răspunsul, este suficient să adăugăm la întrebarea „Pe cine ai alege/respinge ? ” o nouă întrebare „De cine crezi că vei fi ales/respins ? ”. Testul sociometric se dedublează, astfel, într-un test de relații și un test de percepție. Combinând datele referitoare la percepția sociometrică cu alegerile și respingerile efective, se poate

obține o analiză mai profundă a statutului sociometric al individului. Se consideră că alegerile și respingerile exprimate se produc și în funcție de modul în care fiecare subiect își reprezintă/imaginează schimburile preferențiale dintre el și ceilalți.

20.4. Analiza și prelucrarea datelor

Răspunsurile la testul sociometric se transcriu în matrici sociometrice. *Matricea sociometrică* este un tabel cu dublă intrare în care pe verticală și pe orizontală sunt trecuți toți elevii colectivului investigat, într-o anumită ordine. Se întocmește câte o matrice pentru fiecare criteriu. Pe orizontală, în dreptul fiecărui subiect se consemnează alegerile și respingerile exprimate. De exemplu, dacă numărul alegerilor și respingerilor exprimate a fost limitat la trei, primul subiect ales primește trei puncte, al doilea primește două puncte, iar cel aflat pe locul trei primește un punct. La fel se procedează și cu respingerile: primul respins primește (–3) puncte, al doilea (–2), iar al treilea (–1). Pe verticală se pun alegerile și respingerile primite de fiecare subiect de la toți ceilalți membri ai grupului.

Însumarea datelor de pe orizontală (alegeri și respingeri exprimate) ne va indica gradul de expansivitate afectivă al fiecărui elev, în timp ce datele de pe verticală (alegeri și respingeri primite) indică locul ocupat în cadrul grupului, adică statutul sociometric. Totalizările pe linii se fac numai atunci când nu se limitează numărul de alegeri și de respingeri. În condiții de limitare, numărul de alegeri, respectiv de respingeri exprimate va fi același la toți subiecții. Pentru a nu încărca prea tare tabelul, se întocmesc separat matrici pentru percepția sociometrică, în care se trec așteptările subiectului cu privire la alegeri și respingeri. Datele se consemnează în mod analog: (3), (2), (1) puncte pentru așteptările cu privire la alegeri și (–3), (–2), (–1) pentru așteptările cu privire la respingeri.

Pentru exemplificare, redăm mai jos o matrice sociometrică în care un număr de zece elevi și-au exprimat preferințele pentru desemnarea unui coordonator al grupului care va lucra la o temă dată de profesor. Numărul alegerilor și respingerilor a fost limitat la doi. Deci, cel ales pe primul loc va primi două puncte, iar cel ales pe locul doi va primi un punct. La fel pentru respingeri.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	
A			–2	2			1			–1	
B				1		–1	2	–2			
C	2					–1	1			–2	
D			–2		1		2	–1			
E		2		1		–2	–1				
F				2	–2			–1	1		
G	2							–1	–2	1	
H	–1	1		2						–2	
I			–2		1	–1	2				
K				–1			2	1	–2		
Total alegeri	2/4	2/3	0	5/8	2/2	0	6/10	1/1	1/1	1/1	
Total respingeri	1/1	0	3/6	1/1	]	4/5	1/1	4/5	2/4	3/5	

Căsuțele de pe diagonală se hașurează deoarece elevii nu se pot autoselecta. Totalurile pe coloane se înscriu sub forma unei fracții, în care la numărător figurează numărul de alegeri, respectiv numărul de respingeri întrunite de un elev (scorul brut), iar la numitor se însumează cotele corespunzătoare. Ele vor servi la departajarea elevilor care au aceleași scoruri brute. De exemplu, în matricea noastră, numărul cel mai mare de alegeri îl are elevul (G) – 6 alegeri și o cotă de 10 puncte – și primește o singură respingere, cotată cu un punct.

Matricea sociometrică este mai mult un instrument tehnic decât unul de cunoaștere. Ea facilitează centralizarea și ordonarea datelor brute pe care le oferă testul și asigură condițiile necesare pentru manipularea și prelucrarea lor.

Pe baza matricei se calculează o serie de *indici sociometrici* care ne oferă informații despre individ sau grup, cum ar fi: locul individului în cadrul grupului, poziția ocupată de el în grup (statutul sociometric al individului), expansivitatea sa afectivă (câte alegeri face în cadrul grupului), gradul în care preferințele unui subiect sunt cunoscute de ceilalți membri ai grupului (transparența relațiilor), relația dintre valoarea alegerii sociometrice și valoarea percepției sociometrice (disonanța sociometrică).

Pentru exemplul cu care am lucrat, este inutil să ne întrebăm care este indicele de expansivitate afectivă al fiecărui subiect, deoarece numărul alegerilor și respingerilor a fost limitat și atunci el este egal cu doi la toți subiecții. Putem însă calcula indicele de statut sociometric al membrilor grupului care este dependent de numărul alegerilor primite de fiecare. Calculul se face astfel:

$$I_{ss} = \frac{\text{alegeri primite de elevul } x}{N - 1}$$

în care (N) este numărul membrilor grupului.

În exemplul dat, elevul (G) are indicele de statut sociometric 0,66. Putem calcula și un indice care să țină seamă atât de alegerile, cât și de respingerile primite de fiecare subiect. El se numește indice de statut preferențial (Zlate, 1982, p. 42) și se calculează astfel:

$$I_{sp} = \frac{\text{alegeri} - \text{respingeri primite de elevul } x}{N - 1}$$

În cazul elevului (G), el va fi 0,55, deci mai mic decât indicele de statut sociometric, deoarece sunt luate în calcul și respingerile primite. Valorile acestui indice pot fi negative. De exemplu, pentru elevul (F), care are patru respingeri și nici o alegere, acest indice va fi -0,44.

Indicii sociometrici ne oferă posibilitatea să facem diferite aprecieri în legătură cu situația fiecărui elev atât prin prisma atitudinii sale față de colectiv, cât și invers, a colectivului față de el, așa cum se prezintă ea în momentul testării. Caracteristic este însă faptul că deși avem în vedere elevii ca individualități, ei nu sunt priviți în mod izolat, desprinși de colectiv, ci raportați la această unitate socială. Alegerile sau respingerile lor se adresează colectivului și sunt primite din partea lui, fiind determinate de normele și valorile ce se constituie și acționează la acest nivel. Toți acești indici, priviți în interconexiunea lor, ne permit să apreciem gradul de integrare a elevilor în colectiv, prin ordonarea lor în funcție de mărimea indicilor.

O imagine intuitivă a configurației relațiilor interpersonale din interiorul unui grup este oferită de *sociogramă*. Ea scoate în evidență nu numai locul fiecărui elev, ci și diverse tipuri de „rețele” interpersonale (perechi, triunghiuri, lanțuri) ce se constituie între membrii colectivului, subgrupurile apărute în interiorul unui grup, poziția liderilor, elevii izolați etc. Prin specificul său, ea ne oferă o imagine intuitivă, corespunzătoare unui moment din existența colectivului, iar prin compararea mai multor sociograme întocmite succesiv, evoluția aceluia colectiv, modificările ce au intervenit în configurația generală și în rețelele interpersonale. Cum sociograma redă grafic relațiile preferențiale dintre membrii grupului, ne permite să vedem alegerile reciproce, respingerile reciproce, precum și opozițiile de sentimente (cuplul alege-repingere). Ca urmare, ele pot fi *colective* (redau relațiile dintre indivizi la nivelul întregului grup) și *individuale* (redau situația relațiilor preferențiale ale unui individ cu restul grupului), acestea fiind, de fapt, *ilustrări grafice ale interrelațiilor din cadrul grupului*. Sociograma individuală este de fapt, un decupaj, un extras din sociograma colectivă.

Pentru întocmirea sociogramei se recurge la un sistem de semne convenționale :

- Fetele sunt reprezentate prin cercuri (O), iar băieții prin triunghiuri (D).
- Relațiile existente între membrii grupului sunt consemnate prin linii, astfel :

A→B (A îl alege pe B)	A↔N (respingeri reciproce)
A←D (A este ales de D)	A↔I (A îl alege pe I, iar I îl respinge pe A)
A↔H (alegeri reciproce)	A B (A se așteaptă să fie ales de B)
A→C (A respinge pe C)	A F (A se așteaptă să fie respins de F)
A←F (A este respins de F)	

Există o mare varietate de sociograme colective. Mary Northway propune utilizarea *sociogramei-țintă*, constituită dintr-un sistem de cercuri concentrice în care sunt plasați subiecții în funcție de numărul de alegeri primite. În cercul din mijloc sunt plasați subiecții cu numărul cel mai mare de alegeri primite (deci cu indicii de statut sociometric cei mai înalți), în celelalte subiecții cu alegeri mai puține, iar în ultimul cerc subiecții fără nici o alegere. Se evidențiază în felul acesta care sunt elevii favoriți (liderii informali ai grupului), elevii respinși și elevii izolați. Pentru fiecare matrice care ne interesează, se poate elabora o sociogramă ce vizualizează relațiile preferențiale din perspectiva criteriului luat în considerare.

Sociograma individuală poate fi realizată după modelul propus de Maisonneuve. Ea are o formă solară : în centru se trece persoana care ne interesează, iar în diferite sectoare de cerc se trec fie toți membrii grupului (dacă nu este prea mare), fie doar elevii cuprinși în câmpul relațiilor preferențiale care privesc subiectul analizat.

Indicii sociometrici nu apar ca atare în lucrările ce descriu tehnicile sociometrice, însă pachetele software pentru prelucrarea datelor de acest tip permit calcularea lor. Sax (1968, p. 265) și Gugiuman (1978, p. 178) enumeră o serie de *indici/caracteristici* care ar putea fi calculați/calculați pe baza datelor din matricea sociometrică : *statutul sociometric* (numărul de alegeri și respingeri înregistrate pentru o persoană, care indică autoritatea ei în grup), *expansivitatea sociometrică* (numărul de alegeri și respingeri emise de fiecare subiect), *alegerile reciproce*, *statutul sociometric perceput* (numărul de indivizi de care subiectul se crede ales sau respins, dacă testul sociometric a inclus un asemenea item).

20.5. Interpretarea rezultatelor

Analiza datelor consemnate în sociomatrici și în sociograme evidențiază o serie de aspecte referitoare la structura preferențială a grupului. Pot fi realizate analize la nivel individual, la nivelul relațiilor interpersonale și la nivelul structurilor de grup.

La nivel individual se poate stabili poziția ocupată de elev în cadrul grupului școlar, respectiv statutul sociometric al acestuia. Putem constata următoarele situații extreme :

- anumiți elevi primesc un număr mare de alegeri, fiind considerați elevii populari, favoriții sau liderii grupului ;
- unii elevi primesc foarte puține alegeri, ei sunt elevii neglijăți sau marginalizați ;
- există elevi care nu primesc nici o alegere, ei sunt membrii izolați ai grupului ;
- unii elevi nu emit nici o alegere, dar pot eventual să primească unele alegeri : aceștia sunt elevii solitari ;
- unii elevi primesc un număr mare de respingeri : ei sunt excluși grupului ; în această categorie se pot distinge două cazuri : excluși parțial sunt elevii care primesc mai multe respingeri decât alegeri și excluși integral care primesc numai respingeri (Maisonneuve, 1966, p. 173).

Între aceste situații extreme se plasează masa cazurilor medii. Pentru educator, datele obținute prin aplicarea testului sociometric constituie o bază de plecare în realizarea unor analize de caz, îndeosebi asupra elevilor care obțin cotele cele mai mari la alegeri, respectiv la respingeri. Testul sociometric oferă date utilizate pentru ameliorarea vieții socioafective a grupului. În cazul liderilor, de exemplu, care ocupă o poziție centrală din punctul de vedere al influenței pe care o exercită asupra grupului, educatorul trebuie să urmărească dacă numărul mare de alegeri se asociază cu însușiri pozitive de personalitate. S-ar putea ca elevul favorit să nu fie și liderul formal al clasei sau cel mai bun la învățătură, dar să fie apreciat pentru calități precum : altruism, fire deschisă, comunicativă, sociabilă, bun organizator, ia apărarea colegilor mai ales în raporturile cu educatorii, își respectă cuvântul dat. Acestor elevi educatorul trebuie să le ofere ocazia să-și exercite calitățile de lider, să le dea diferite responsabilități pentru a utiliza astfel influența pe care o au asupra grupului.

Analiza de caz ne poate arăta și situații în care un elev este ales pentru faptul că face glume, este pus mereu pe șotii, este un fel de bufon al clasei, ceea ce îi aduce o popularitate superficială, nemeritată chiar. Educatorul trebuie să găsească prilejul pentru a conștientiza unele aspecte din comportarea elevilor, antrenându-i în activități care scot în evidență calități mult mai importante pentru viața unui grup. În felul acesta poate contribui la modificarea imaginilor pe care elevii le au unii despre alții. O atenție sporită trebuie acordată celor izolați și respinși. Elevii izolați pot fi nou-veniți în grup și au nevoie de ajutor pentru a se integra sau poate fi vorba de anumite trăsături de personalitate care îi dezavantajează în relațiile interpersonale (timiditate excesivă, interiorizare, atitudine retrasă). De regulă, elevii respinși își datorează poziția în grup unor trăsături negative de personalitate, iar educatorul trebuie să intervină pentru ca ei să-și conștientizeze deficiențele comportamentale și să acționeze pentru schimbarea lor.

Tot la nivel individual, prin întrebările vizând percepția socială, putem constata gradul de luciditate al elevilor în percepția relațiilor socioafective din clasă, precum și cota de iluzie în sesizarea propriului statut. În această privință, pot fi constatate două tipuri de

erori : lacune perceptive, când elevul este ales fără să știe că este preferat ; iluzii perceptive, când subiectul se crede preferat, fără să fie și în realitate.

La nivelul relațiilor interpersonale, ne interesează :

- preferințele reciproce dintre membrii grupului, respingerile reciproce, respectiv opoziția sentimentelor (A îl alege pe B, dar B îl respinge pe A). Densitatea preferințelor sau respingerilor reciproce într-un grup reprezintă un indiciu important al unității grupului sau, dimpotrivă, al dezbinării lui. Dacă numărul de atracții reciproce este mare, putem presupune că membrii grupului se cunosc destul de bine între ei și că în grup este o atmosferă socioafectivă pozitivă, de înțelegere, care se va răsfrânge asupra eficienței activității desfășurate în comun. Dacă predomină alegerile neîmpărtășite, unilaterale, este un semn că membrii grupului se cunosc încă destul de puțin pentru a exprima alegeri ;
- relațiile dintre liderii formali și informal, elevii marginalizați și elevii izolați sau respinși. În cazul în care liderul informal nu coincide cu liderul formal al grupului, este important să aflăm în ce relații se află. O relație de respingere reciprocă poate fi o sursă permanentă de conflict în clasa de elevi, mai ales dacă ne gândim la faptul că fiecare dintre cei doi are o anumită autoritate și exercită o anumită influență asupra relațiilor preferențiale din grup. Este la fel de important să aflăm de unde vin alegerile pentru elevii cei mai populari din grup. Pentru aceasta trebuie întocmite sociograme individuale care să indice dacă alegerile vin de la elevi cu un statut mai ridicat sau mai scăzut. Nu este același lucru, de exemplu, dacă statutul unui lider informal se datorează simpatiilor venite din partea unor colegi cu statut mai ridicat sau a izolaților. Puterea de influență a unui lider care primește alegeri de la elevi cu statut ridicat este mai mare decât în cazul în care ar fi ales de elevi cu un statut scăzut (izolați sau marginali).

La nivelul grupului, sociogramele colective oferă o adevărată radiografie afectivă care ne permite să avem o imagine asupra structurii informale a grupului într-o situație dată. În funcție de modul de distribuție a relațiilor, se pot identifica mai multe tipuri de rețele : perechi sau diade, constituite din elevi care se aleg reciproc ; triunghiuri, care unesc trei elevi cu alegeri reciproce ; diverse poligoane în funcție de numărul subiecților care se aleg reciproc ; sau lanțuri, care comportă o serie de alegeri reciproce sau unilaterale ($D \rightarrow E \rightarrow F \rightarrow G \rightarrow H$).

În anumite cazuri, grupul de elevi studiat poate prezenta fenomene de clivaj, adică un fel de segregare a alegerilor care are ca efect scindarea grupului în mai multe subgrupuri sau „clici”, în general ostile. O „clică” este formată din trei sau mai multe persoane care se aleg reciproc și care nu întrețin nici un fel de relații cu restul membrilor grupului (Abric, 1996, p. 120). Membrii acestui subgrup sunt foarte uniți între ei, dar existența mai multor clici, între care pot să fie relații de respingere, afectează profund coeziunea grupului școlar. Pot apărea tensiuni, conflicte interpersonale, lipsă de angajare a membrilor grupului în activități comune, fenomene de blocare a comunicării. Unii autori afirmă că, cu cât distribuția alegerilor și respingerilor este mai uniformă, cu atât gradul de coeziune, de integrare a grupului este mai mare (Radu, 1974). Centrarea alegerilor și respingerilor pe un număr mic de membri din grup corespunde unei slabe coeziuni a grupului.

Problema educatorului este aceea de a iniția acțiuni care să unească elevii și să-i pună în situația de a se cunoaște mai bine unii pe alții, de a lucra împreună pentru un scop comun. Lucrul în grup în cadrul orelor de clasă se răsfrânge pozitiv în sfera relațiilor interpersonale și poate contribui la ameliorarea gradului de coeziune al grupului. De asemenea, acționând asupra relațiilor interpersonale de grup, vom exercita indirect o influență asupra reușitei școlare.

Sociometrie și popularitate: două concepte diferite

În majoritatea cercetărilor s-a utilizat frecvent termenul „popular” pentru a desemna elevi care au obținut în grup scorurile cele mai ridicate la analiza sociometrică. Unii autori și-au propus să cerceteze diferența dintre statutul sociometric și conceptul de popularitate. Astfel, Parkhurst și Hopmeyer (1998) au ajuns la concluzia că termenul „popularitate” este mai mult legat de comportamentele de dominanță din grup, iar elevii care sunt desemnați de colegii lor drept populari sunt uneori controversați. Acești autori menționează că elevii care sunt, în medie, foarte apreciați de colegi nu sunt neapărat cei mai populari din clasă. Slabele corelații identificate între cele două concepte sunt subliniate și de Babad (2001), care vorbește despre „atractivitate” pentru a caracteriza noțiunea de statut sociometric înalt.

Košir și Pečjak (2005) observă o diferență marcantă între statutul sociometric și popularitatea la vârsta adolescenței. Investigând diferența dintre cele două concepte la elevi de diferite vârste, autorii remarcă o evoluție a lor de la corelații moderate la vârsta de 11 ani spre concepte independente la elevii de 17 ani. Cu o metodologie asemănătoare, LaFontana și Cillessen (1999) arată nu doar că fetele identifică într-un mod mai precis decât băieții elevii populari ai clasei, ci și că nu există neapărat un consens cu privire la evaluarea popularității. În cazul prezentării noastre, aceste cercetări susțin necesitatea de a face deosebirea între popularitatea percepută și statutul sociometric desemnând elevii cei mai apreciați.

20.6. Limite în utilizarea metodei sociometrice

Testul sociometric permite cunoașterea intimă a grupului, evidențiind rețeaua de relații care se stabilesc între membrii săi. Pe această bază se pot identifica persoanele care sunt lideri de grup, cele care se bucură de popularitate sau sunt excluse ori ignorate de ceilalți membri, dar și raporturile existente între statutul sociometric și caracteristicile fizice, psihice și sociale. De asemenea, studiile se pot extinde asupra raporturilor sau a determinismelor dintre statutul sociometric și nivelul psihosocial și economic al familiei subiectului. Testul permite surprinderea constituirii în grup a unor subgrupuri care pot contribui la sporirea coeziunii grupului sau, dimpotrivă, la distrugerea lui, din cauza existenței unor conflicte interne, a unor factori perturbatori.

Testul sociometric constituie, în primul rând, o tehnică de sondaj asupra relațiilor dintr-un grup la un moment dat al evoluției sale. Fiind vorba de un fenomen subiectiv, susceptibil de variație în timp, s-a pus problema stabilității rezultatelor, a consistenței datelor de bază. Într-o analiză întreprinsă de Mouton, Blake și Fruchter (*apud* Maisonneuve, 1969) asupra a 53 de studii, autorii au stabilit următoarele: a) alegerile exprimate, ca și rezultatele obținute de subiecți rămân semnificativ stabile pentru perioade variind între o zi și un an între sondaje succesive, indiferent de procedeul de investigație; b) corelațiile între criterii s-au dovedit a fi în general semnificative, statutul sociometric rămânând stabil pentru criterii diferite, în măsura în care este vorba de alegeri sau aprecieri pozitive; c) printre factorii care favorizează un grad ridicat de stabilitate a rezultatelor se numără: intervalul mai scurt între testări, durata mai lungă a cunoașterii subiecților în prealabil, vârsta apropiată de stadiul adult, criterii de alegere izvorâte din nevoile grupului, rangul sau intensitatea alegerii considerate.

Explicația acestei stabilități relative a statutului unui elev poate fi găsită numai dacă depășim cadrul sociometriei propriu-zise, identificând factori de ordin sociologic (de exemplu, orientarea axiologică a grupurilor, înrâuririle educative etc.) sau factori de natură psihologică (calități personale prețuite de colectiv etc.). O precizare este importantă: constanța relativă a datelor sociometrice (statut, profil) nu constituie o mărturie nemijlocită a fidelității testului, a rigorii sale, ci mai curând un indiciu al stabilității conduitelor relaționale. Când grupul este supus unor influențe sistematice, apar, de regulă, modificări în sensul scontat; de asemenea, sondajele realizate la distanțe mai mari în timp pot să releve diferențe notabile în configurația socioafectivă a grupului, din cauza unor factori mai mult sau mai puțin controlați.

În ceea ce privește cunoașterea psihologică a elevilor, a tinerilor, în general, testul sociometric poate furniza o informație prețioasă atât prin confruntarea datelor selective și perceptive obținute în anchetă, cât și prin totalizarea motivării alegerilor/respingerilor care denotă modul cum este proiectat în afară individul de către grupul său de apartenență. Informația ce se colectează pe această bază poate fi utilizată în scop formativ: persoanelor în cauză li se comunică opinia colectivă despre ele, evitându-se, bineînțeles, orice nominalizare. În cadrul unor convorbiri individuale, subiectul este făcut conștient de calitățile sau defectele pe care le ignoră, deși le posedă – conform relației grupului, reducându-se cota de iluzie în percepția propriei poziții în grup sau eliminându-se anumite lacune perceptive, ceea ce favorizează formarea unei imagini de sine mult mai juste. Acest demers presupune conștientizarea rolului, statutului și poziției fiecărui elev în grup în mod realist și consilierea pentru a diminua conflictele sau atitudinile negative.

Sax (1968, p. 265) prezintă o serie de considerații cu privire la *fidelitatea* testului sociometric care tinde să scadă odată cu creșterea intervalului de timp dintre aplicări și crește odată cu vârsta subiecților. *Statutul sociometric* este mai stabil atunci când se folosesc criterii generale și se calculează pe baza mai multor criterii. Fidelitatea testului sociometric este influențată și de numărul de alegeri solicitate subiectului, estimându-se că numărul acestora trebuie să fie egal sau mai mare de cinci. Pe de altă parte, s-a constatat că structura grupului este mai puțin stabilă decât poziția membrilor grupului, iar pozițiile de lider și membru izolat al grupului sunt mai stabile, dacă rezultă din teste sociometrice care folosesc mai multe criterii. *Validitatea* testelor sociometrice este greu de evaluat din cauza naturii itemilor. Validitatea predictivă a acestora este susținută de unele cercetări care au constatat că există o legătură între statutul sociometric de lider și rolul de lider în anumite situații.

În afară de considerentele legate de fidelitate și validitate, testele sociometrice ridică și alte probleme: preferința sau respingerea nu oferă informații despre motive, statutul de membru preferat sau izolat al grupului nu se datorează în mod necesar individului în cauză, statutul sociometric al unui individ se poate modifica odată cu schimbarea grupului, iar conținutul și modalitatea de adresare a întrebărilor influențează semnificativ natura răspunsurilor.

Testului sociometric i se reproșează că nu oferă decât o imagine statică a grupului, că nu face decât o fotografiere a relațiilor din grup la un moment dat. Totuși, el constituie un prețios punct de plecare pentru surprinderea dinamicii grupului. Informațiile oferite de testul sociometric trebuie să facă parte din cunoștințele personale ale cercetătorului, iar comunicarea lor trebuie efectuată cu prudență și în forma necesară, pentru a nu crea stări conflictuale și a înrăutăți relațiile dintre membrii grupului.

Cu ajutorul tehnicilor sociometrice, studiul întreprins la nivelul persoanei pentru cunoașterea sa științifică (precum și a grupului de persoane) se completează cu informații referitoare la conduita socială, la caracterul persoanei și la capacitatea de integrare socială, informații necesare și utile pentru un diagnostic complet și complex.

În ciuda criticilor, credem că odată cu multiplicarea și perfecționarea mijloacelor de calcul și a celor grafice, tehnicile sociometrice ar putea fi „reinventate” ca metode de cercetare educațională. În plus, complexitatea clasei de elevi necesită aprofundarea și lărgirea analizei prin îmbinarea tehnicilor sociometrice cu alte metode.

Bibliografie

- Asher, S.R., Dodge, K.A. (1986), „Identifying children who are rejected by their peers”, *Developmental Psychology*, 22, pp. 444-449.
- Babad, E. (2001), „On the conception and measurement of popularity: More facts and some straight conclusions”, *Social Psychology of Education*, 5, pp. 3-29.
- Berndt, T.J. (1979), „Developmental changes in conformity to peers and parents”, *Developmental Psychology*, 15, pp. 608-616.
- Best, J.W. (1977), *Research in education*, Prentice-Hall, Inc, New Jersey.
- DeRosier, M.E., Kupersmidt, J.B., Patterson, C.J. (1994), „Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection”, *Child Development*, 65, pp. 1799-1813.
- Furman, W. (1989), „The development of children's social networks”, în D. Belle (ed.), *Children's Social Networks and Social Supports*, Wiley, New York.
- Golu, P. (1974), *Psihologie socială*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Gugiuman, A. (1978), „Tehnici sociometrice”, în I. Holban (coord.), *Cunoașterea elevului – o sinteză a metodelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Kennedy, J. (1990), „Determinants of peer social status: Contributions of physical appearance, reputation, and behavior”, *Journal of Youth and Adolescence*, 19, pp. 233-244.
- Košir, K., Pečjak, S. (2005), „Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure?”, *Educational Research*, 47(1), pp. 127-144.
- LaFontana, K.M., Cillessen, A.H.N. (2002), „Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment”, *Developmental Psychology*, 38(5), septembrie, pp. 635-647.
- Maisonneuve, J. (1950), *La psychologie sociale*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Maisonneuve, J. (1966), *Psychosociologie des affinités*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Maisonneuve, J. (1973), *Introduction à la psychosociologie*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Mihu, A. (1967), *Sociometria*, Editura Politică, București.
- Moreno, J.L. (1954), *Les fondements de la sociométrie*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Naylor, P., Cowie, H. (2000), „Learning the communication skills and social processes of peer support: A case study of good practice”, în H. Cowie, G. Van Der Aalsvoort (eds.), *Social Interaction in Learning and Instruction. The Meaning of Discourse for the Construction of Knowledge*, Elsevier Science, Kidlington, Oxford, R.-U.
- Parker, J.G., Asher, S.R. (1987), „Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?”, *Psychological Bulletin*, 102, pp. 357-389.
- Parkhurst, J.T., Hopmeyer, A.G. (1998), „Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status”, *Journal of Early Adolescence*, 18, pp. 125-144.
- Radu, I. (1974), *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București, 1974.
- Rey, B. (1999), *Les relations dans la classe au collège et au lycée*, ESF Éditeur, Paris.
- Rubin, K.H., LeMare, L.J., Lollis, S. (1990), „Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection”, în S.R. Asher, J.D. Coie (eds.), *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge University Press, New York.

- Sax, G. (1968), *Empirical Foundations of Educational Research*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Vasquez-Bronfman, A., Martinez, I. (1999), *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Wentzel, K.R., Asher, S.R. (1995), „The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children”, *Child Development*, 62, pp. 1066-1078.
- Wentzel, K.R., Caldwell, K. (1997), „Friendships, peer acceptance, and group membership : Relations to academic achievement in middle school”, *Child Development*, 68, pp. 1198-1209.
- Zarbatany, L., Hartmann, D.P., Rankin, D.B. (1990), „The psychological functions of preadolescent peer activities”, *Child Development*, 61, pp. 1067-1080.
- Zlate, M. (1972), *Psihologia socială a grupurilor școlare*, Editura Politică, București.

Capitolul 21

Talentul în leadership la elevi și tineri

Adrian Vicențiu Labăr

Tematica leadershipului la elevii și tinerii talentați este o preocupare recentă și insuficient abordată atât în România, cât și în literatura străină de specialitate. Ne-am propus în capitolul de față să facem o rapidă trecere în revistă a temelor dominante care țin de acest subiect, prezentând câteva teorii și modele ale talentului valorizate din perspectiva leadershipului, apoi o scurtă sinteză cu privire la trăsăturile psihocomportamentale ale liderilor, urmând apoi analizarea unor metodologii și instrumente utilizate în identificarea liderilor, iar în final prezentarea unor exemple de activități destinate dezvoltării abilităților de leadership la elevi și tineri.

21.1. Delimitări conceptuale: talent, supradotare, leadership

Definițiile din literatura de specialitate privind termenul „supradotare” (*giftedness*) sunt foarte variate. Distingând între supradotare și talent, Guthrie (2002) nota că termenii „supradotat” și „talentat” sunt adesea folosiți în tandem pentru a descrie atât o gamă largă de performanțe umane excepționale, cât și oamenii care afișează asemenea nivele ridicate de competență în diferite domenii. Conform autorului, „supradotarea se referă la abilități naturale (demonstrate spontan), iar talentele se referă la abilități dezvoltate sistematic” (Guthrie, 2002, p. 930).

În concepția lui Gagné (2005), *supradotarea* desemnează deținerea și utilizarea de abilități naturale deosebite (numite aptitudini sau daruri) în cel puțin un domeniu de activitate, la un nivel care-l plasează pe individ printre primii 10% dintre colegii de vârstă; *talentul*, în schimb, desemnează dezvoltarea sistematică la un nivel de măiestrie a abilităților deosebite și cunoaștere în cel puțin un domeniu de activitate la un nivel care-l plasează pe individ printre cel puțin primii 10% dintre colegii de vârstă care au fost sau sunt activi în acest domeniu.

Kerr (2000, p. 863) observa că „talentul pare să reflecte lucrul din greu de-a lungul timpului, pe când supradotarea sugerează un dar oferit cu larghețe, fără nici un merit. Talentul în această înțelegere poate fi definit în termenii unui criteriu de performanță, pe când supradotarea e văzută ca o caracteristică personală”.

În ceea ce ne privește, vom considera că termenul „supradotare” se referă la abilitățile naturale superioare (demonstrate spontan și nedezvoltate sistematic, văzute ca potențial, aptitudini, promisiuni), iar termenul „talent” se referă la dezvoltarea sistematică la un

nivel de măiestrie a abilităților deosebite valorizate și recunoscute de societate (dezvoltare sistematică ce reflectă lucrul din greu de-a lungul timpului). În absența efortului depus pentru dezvoltarea sistematică a abilităților superioare, o persoană supradotată rămâne doar o promisiune și nu devine talentată.

În *Encyclopedia of Social Psychology*, termenul „leadership” este definit ca „un proces prin care o persoană sau un grup sunt capabili de a-i influența pe alții să interiorizeze o viziune colectivă și să-i mobilizeze apoi spre atingerea acelei viziuni. Leadershipul eficient transformă scopurile și ambițiile oamenilor, chiar identitățile lor, înlocuindu-le comportamentul orientat spre sine cu un comportament orientat spre grup.” (Baumeisteir, Vohs, 2006, pp. 523-524).

Reis și Sprecher, în *Encyclopedia of Human Relationships*, definesc leadershipul drept „un proces de influență socială în care un individ, un lider, este capabil să beneficieze de sprijinul altor persoane, adepții, în îndeplinirea unei sarcini sau misiuni”. Autorii subliniază că leadershipul este un proces social, fără grupuri neexistând lideri, și că se bazează pe influență (convingere, persuasiune), nu pe putere. Ei mai notează totodată că „un lider eficient este capabil să-i motiveze pe adepți pentru a depune un efort mare, să-i ajute să atingă competența necesară și să le coordoneze eforturile pentru atingerea scopurilor grupului” (Reis, Sprecher, 2009, pp. 962-963).

Formă specială a supradotării, leadershipul a fost recunoscut oficial în definiția supradotării încă din 1972 de către Departamentul Educației din Statele Unite prin Raportul Marland. Acest raport identifica leadershipul ca o formă unică și independentă a supradotării ce comportă două aspecte: a) potențialul de a conduce; și b) performanțele remarcabile în roluri de leadership (Rogers, 2009, pp. 633-645).

Modelul WICS al supradotării în leadership elaborat de Sternberg (2005) susține că leadershipul talentat este o combinație de abilități și atitudini care derivă din înțelepciune, inteligență succesuală (academică și practică) și creativitate, sintetizarea acestora definind leadershipul supradotat.

Referindu-se la *liderii extraordinari*, Plowman (1981) este de părere că sunt persoane care îi mobilizează pe ceilalți să rezolve probleme și situații complexe și să atingă obiective fixate pe termen lung; ei generează idei și planuri geniale, își extrag expertiza dintr-o varietate de surse, descoperă și dezvoltă capacități latente la adepți, caută problema reală dintr-o serie de probleme aparente, comunicând cu ușurință soluțiile.

21.2. Teorii și modele ale talentului valorizate din perspectiva leadershipului

În literatura de specialitate se disting două modele destinate exclusiv talentului în leadership: modelul WICS al supradotării în leadership, elaborat de Sternberg, și modelul inteligenței emoționale, elaborat de Goleman. Alături de aceste două modele există o serie de alte modele ale supradotării care fac referire la talentul în leadership sau la abilitățile sociale, precum și la alte tipuri de supradotare sau talent, pe care le vom prezenta în cele ce urmează.

21.2.1. Modelul WICS al supradotării în leadership

Modelul WICS elaborat de Sternberg susține că supradotarea în leadership este, în mare parte, determinată de creativitate în generarea ideilor, inteligență analitică în evaluarea acelor idei, inteligență practică în implementarea ideilor, convingerea celorlalți să valorizeze și să urmeze aceste idei și înțelepciune pentru a garanta că deciziile și implementarea lor sunt pentru binele tuturor (Sternberg, 2004, 2007). Modelul este numit WICS – înțelepciune, inteligență, creativitate, sinteză – deși ordinea elementelor în acest acronim englezesc ține doar de a-l face mai ușor de pronunțat.

Creativitatea

Creativitatea se referă la abilitățile și atitudinile necesare pentru generarea ideilor și produselor care : a) sunt relativ noi ; b) de calitate ridicată ; c) adecvate pentru reușita în sarcină. Creativitatea este importantă pentru leadership deoarece reprezintă componenta cu ajutorul căreia cineva generează ideile pe care ceilalți le vor urma. Un bun lider, din punctul acesta de vedere, este unul care întrupează o viziune creativă.

Leadershipul creativ este o intersecție a abilităților cu atitudinile. Sternberg enumeră zece elemente ale unei atitudini creative față de leadership (Sternberg, 2004, 2007 ; Crețu, 2005) :

- a) *Redefinirea problemei* (liderii decid asupra naturii exacte a problemei folosindu-și propria judecată și sunt dispuși să înfrunte grupul în definirea problemei într-un mod diferit față de cel în care o fac ceilalți ; mai mult, liderii dotați sunt dispuși să redefească problema și sunt mai capabili să facă asta).
- b) *Analizarea problemei* (liderii dotați au disponibilitatea de a analiza dacă soluția lor la problemă este cea mai bună posibil, își analizează propriile decizii și își cunosc punctele tari și slabe).
- c) *Vânzarea/comercializarea unei soluții* (în sensul de a-i persuadea pe ceilalți de valoarea propriilor idei, pentru ca aceștia să le urmeze).
- d) *Recunoașterea faptului că ceea ce știm (cunoștințele) poate atât ajuta, cât și împiedica gândirea creativă.*
- e) *Disponibilitatea de a-și asuma riscuri considerabile.*
- f) *Disponibilitatea, voința de a depăși obstacolele* (liderii dotați au nevoie de o mare reziliență – energie, mobilitate, optimism – pentru a-și îndeplini scopurile).
- g) *Credința în propria abilitate de a realiza sarcina cu ușurință și dexteritate.*
- h) *Disponibilitatea de a tolera ambiguitatea.*
- i) *Disponibilitatea de a găsi recompense externe pentru lucrurile pe care sunt intrinsec motivați să le facă* (liderii dotați aproape întotdeauna iubesc ceea ce fac).
- j) *Continuarea creșterii intelectuale este mai probabilă decât stagnarea.*

Inteligența (succesuală)

Inteligența, așa cum este concepută aici, nu este doar inteligență în sensul său convențional, ci în termenii teoriei inteligenței succesuale. Inteligența succesuală este definită ca abilități și atitudini necesare pentru a avea succes în viață, date de propria concepție asupra succesului, în cadrul propriului mediu sociocultural. Două aspecte particulare ale teoriei inteligenței succesuale sunt relevante în mod special : inteligența academică și inteligența practică.

- *Inteligența academică*

Inteligența academică se referă la memorie și la abilitățile și atitudinile analitice care, combinate, în mare măsură constituie noțiunea convențională a inteligenței – abilitățile și atitudinile necesare pentru a-ți reaminti și recunoaște, dar și de a analiza, evalua și judeca informația. Abilitățile și atitudinile academice contează pentru leadership, deoarece liderii trebuie să fie capabili să reactualizeze informația care este relevantă pentru deciziile de leadership, precum și să analizeze și să evalueze diferite direcții de acțiune.

- *Inteligența practică*

Inteligența practică reprezintă setul de abilități și atitudini necesare pentru a rezolva probleme cotidiene, utilizând cunoașterea câștigată din experiență în scopul intenționat de a se adapta la mediu, de a modela și a selecta mediile. Ea implică potențialul individului de a se schimba pentru a se potrivi la mediu (adaptare), schimbarea mediului pentru a se potrivi propriului sine (modelare) sau găsirea unui nou mediu în interiorul căruia să lucreze (selecție). Cineva poate folosi aceste abilități pentru a se gestiona pe sine, a-i gestiona pe alții sau a gestiona sarcinile.

Liderii dotați au nevoie de o inteligență practică ridicată. Creativitatea lor îi poate ajuta să genereze idei nemaipomenite. Nu putem fi siguri însă că ei pot implementa ideile sau îi pot convinge pe ceilalți să le urmeze. Mulți lideri creativi au sfârșit prin a fi frustrați deoarece n-au fost capabili să-i convingă pe ceilalți să le urmeze ideile. Mulți lideri inteligenți analitic au fost frustrați deoarece ei puteau analiza ideile foarte bine, dar nu-i puteau persuadea pe ceilalți de valoarea ideilor lor.

Înțelepciunea

Un lider poate avea toate abilitățile și atitudinile menționate anterior, și totuși îi poate lipsi o calitate adițională extrem de importantă în leadership: înțelepciunea. Un individ e înțelept în măsura în care folosește inteligența succesuală, creativitatea și cunoștințele, trecându-le prin filtrul valorilor, pentru: a) a căuta să atingă binele comun; b) să pună în echilibru interesele intrapersonale (proprie), interpersonale (ale altora) și extrapersonale (organizaționale/instituționale/spirituale); c) pe termen lung și scurt; și d) să se adapteze, să modeleze și să selecteze mediile, împrejurările. Înțelepciunea este în mare parte o decizie de a-ți folosi propria inteligență, creativitate și experiență pentru un bine comun. Supradotarea în înțelepciune presupune abilitatea de a găsi un echilibru între interesele variate pe termen scurt și lung și de a ține seama de aceasta în luarea deciziilor

Sinteza

Leadershipul supradotat trebuie să conțină toate elementele modelului WICS. Sintetizarea (punerea la un loc și în armonie), completare a celor trei factori discutați mai sus, face ca un lider să fie supradotat și de succes. Fără creativitate, nimeni nu poate fi cu adevărat un lider talentat. Liderii se confruntă în mod constant cu sarcini și situații noi. În cazul în care le lipsește creativitatea pentru a le face față în mod eficient, aceștia eșuează. Fără aplicarea unui nivel ridicat de inteligență, nimeni nu poate fi un lider talentat. Liderul are nevoie de inteligență pentru a distinge ideile bune de cele mai puțin bune și pentru a se asigura că membrii grupului îl urmează și nu îl ignoră sau se revoltă împotriva lui. Fără înțelepciune, un lider poate alege o cale de care beneficiază doar el sau doar o parte

dintre membrii grupului. Numai în sinteză, inteligența, creativitatea și înțelepciunea sunt definitorii pentru portretul liderului excepțional al viitorului, în orice domeniu de activitate. Separate, abilitățile mai sus menționate sunt atributele unui lider decent pentru societate sau chiar bun, dar niciodată ale unui lider excepțional (Crețu, 2005).

21.2.2. Modelul inteligenței emoționale în leadership

Modelul a fost elaborat de Daniel Goleman în 1998, autorul teoriei inteligenței emoționale. El afirmă că inteligența și abilitățile tehnice sunt necesare în leadership, ca variabile input, de intrare, de bază, însă cei mai eficienți lideri sunt cei care au o inteligență emoțională ridicată. Fără aceasta din urmă, o persoană poate avea o inteligență incisivă, analitică, cele mai tari idei din lume, poate beneficia de cel mai bun training, însă nu va deveni un mare lider. Mai mult, inteligența emoțională pare să joace un rol tot mai important la nivelele cele mai ridicate ale unei organizații (în leadershipul de top), acolo unde abilitățile tehnice sunt mai puțin importante. Cu cât o persoană are un rang mai ridicat în organizație și e un performer mai bun, cu atât mai mult inteligența emoțională pare să fie responsabilă pentru eficiența sa.

Modelul inteligenței emoționale elaborat de Goleman conține cinci componente :

- *Conștiința de sine* – abilitatea de a-ți recunoaște și înțelege propriile stări, emoții și impulsuri la fel de bine ca și efectele lor asupra altora ; presupune o încredere în sine ridicată și o autoevaluare realistă.
- *Autoreglarea* – abilitatea de a-ți controla sau redirecționa impulsurile și stările emoționale perturbatoare, predispoziția de a-ți suspenda judecata, de a gândi înainte de a acționa.
- *Automotivarea* – pasiunea de a lucra pentru rațiuni care sunt dincolo de bani sau status, predispoziția de a-ți urma scopurile cu energie și persistență ; presupune o tendință puternică spre realizare și optimism, chiar și în fața eșecului.
- *Empatia* – abilitatea de a înțelege dispozițiile emoționale ale altor persoane, abilitatea de a-i trata pe ceilalți în acord cu reacțiile lor emoționale.
- *Abilitățile sociale* – competență în gestionarea relațiilor și construirea rețelelor de relații, abilitatea de a găsi terenul comun și de a construi un raport relațional cu ceilalți.

21.2.3. Modelul triadic al dotării superioare

Modelul elaborat de Renzulli în 1978 plasează dezvoltarea înaltă a aptitudinilor la intersecția a trei seturi de trăsături : abilitate supramedie, angajare în sarcină (sau implicare puternică într-o arie specifică de interes) și creativitate.

Abilitatea supramedie

Abilitatea supramedie se referă atât la abilitatea generală, cât și la abilitățile specifice.

- *Abilitatea generală* constă în trăsături care pot fi aplicate în toate domeniile (de exemplu, inteligența generală) sau în domenii vaste (de exemplu, abilitatea verbală generală aplicată în artele limbajului). Exemple ale abilității generale sunt raționamentul verbal și numeric, relațiile spațiale, memoria și fluența verbală.
- *Abilitățile specifice* constau în capacitatea de a dobândi cunoștințe, deprinderi sau capacitatea de a performa într-una sau mai multe activități de tip specializat. Abilitățile specifice din unele domenii precum matematica și chimia au o puternică legătură cu

abilitatea generală și, astfel, anumite indicii ale potențialului în aceste arii pot fi obținute prin testele de aptitudini generale sau specifice. Multe abilități, totuși, nu pot fi măsurate cu ușurință prin teste, și astfel, domenii precum atletismul, leadershipul, planificarea și abilitățile în relații umane trebuie să fie evaluate de către observatori calificați sau prin tehnici de evaluare bazate pe performanță.

Angajarea în sarcină

Angajarea în sarcină, în opinia lui Renzulli, reprezintă energia investită pentru investigarea unei probleme particulare (sarcină) sau arii specifice de performanță. Termenii cel mai frecvent folosiți pentru a descrie angajarea în sarcină sunt perseverența, tenacitatea, munca susținută (*hardwork*), practica dedicată, încrederea în sine, credința în capacitatea de a efectua lucruri (sarcini) importante și acțiunea aplicată în zona sau zonele de interes. Această motivație de angajare într-o activitate în primul rând de dragul ei a fost adesea numită motivație intrinsecă. Unul dintre elementele-cheie ale activității persoanelor supradotate este capacitatea acestora de a se implica total într-o problemă sau o anumită zonă de interes pentru o perioadă lungă de timp.

Creativitatea

În opinia lui Renzulli, formele de manifestare ale creativității sunt : fluența, flexibilitatea și originalitatea ; deschiderea către experiență și receptivitatea față de nou și diferit (uneori chiar irațional) ; curiozitatea, speculația, spiritul de aventură, dorința de asumare a riscurilor, dezinhibiția, nonconformismul ; senzitivitatea pentru detalii și pentru latura estetică a ideilor și lucrurilor, dorința de a acționa și reacționa la stimularea externă sau la propriile idei și simțăminte (Crețu, 1997).

21.2.4. Modelul multifactorial

Perleth, Sierwald și Heller (1993) definesc supradotarea ca fiind dată de capacitatea cognitivă, motivațională și socială a individului de a atinge excelența în una sau mai multe arii de competență.

Modelul multifactorial (*The Munich Model of Giftedness – MMG*) elaborat de Heller și Hany se bazează pe o concepție multidimensională asupra supradotării și talentului (Heller *et al.*, 2009). Conform modelului, transformarea talentelor potențiale în performanțe exprimate în arii specifice este moderată de *caracteristicile de personalitate* (nongognitive) și de *condițiile de mediu*.

Domeniile talentului identificate de autori sunt : abilitățile intelectuale (abilități lingvistice, matematică, tehnice etc.), abilitățile creative (în lingvistică, matematică, tehnică, domeniul artistic etc.), competența socială, inteligența practică, abilitățile artistice, muzica și deprinderile psihomotorii.

Ariile performanțiale sunt următoarele : matematică și științele computerului, științe naturale, tehnologie, literă, arte (muzică, pictură), sporturi și relații sociale, leadership.

Caracteristicile de personalitate (nongognitive) identificate sunt : motivația de realizare, abilitatea de a face față stresului, strategiile de învățare și lucru, controlul expectanțelor și orientarea (speranța) spre succes.

În fine, *condițiile de mediu* analizate sunt : mediul de învățare familial (stimulativ, creativ), climatul familial, calitatea instrucției, climatul din clasa de elevi și din școală, evenimentele critice de viață.

21.3. Trăsăturile psihocomportamentale ale liderului

Majoritatea autorilor (Mumford *et al.*, 1991, 2000, *apud* Zaccaro *et al.*, 2004) propun cinci categorii de trăsături psihocomportamentale ale liderului: a) abilități cognitive; b) personalitatea; c) motivația; d) inteligența socială și inteligența emoțională; e) expertiza liderului.

21.3.1. Abilitățile cognitive

Poate cel mai frecvent studiată caracteristică a liderului a fost inteligența generală. Studii recente au analizat și alte abilități cognitive, precum gândirea creativă și rezolvarea de probleme complexe, ca determinanți ai leadershipului.

Primul studiu empiric solid asupra leadershipului este realizat de Terman (1904), care a stabilit calitățile prin care diferă liderii de nonlideri în copilărie. Calitățile identificate de Terman la tinerii lideri sunt: fluența verbală, inteligența, controlul emoțional, curajul, aspectul fizic plăcut, energia și bunătatea.

Într-un studiu din 1939 efectuat în rândul elevilor, comparând un grup de lideri (selectat atât pe baza nominalizărilor, cât și printr-un test) cu un altul de nonlideri, Hunter și Jordan arătau că liderii sunt mult mai inteligenți decât nonliderii, au rezultate școlare mai bune, sunt mai maturi în interese, mai autosuficienți, mai dominanți în situațiile față în față, au atitudini mai liberale, sunt mai pacifiști, mai precis informați, citesc mai atent și sunt mai rezistenți la sugestii.

Alte studii propun *gândirea creativă* sau *divergentă* ca o trăsătură importantă a liderului, în special în contexte care solicită rezolvarea unor probleme complexe. Mumford și colaboratorii săi (1991), analizând abilitățile de leadership într-un studiu longitudinal efectuat asupra unor studenți, au stabilit că raționamentul și creativitatea (alături de motivația de realizare, abilitățile sociale, adaptarea socială și capacitatea de dominare) sunt printre cei mai puternici și stabili predictorii ai leadershipului pe diferite criterii precum leadershipul studentesc și numărul de poziții de conducere obținute în facultate.

Unele cercetări asupra managerilor din organizații au analizat care sunt abilitățile liderilor care contribuie la performanța acestora. Astfel, Friedman, Fleishman și Fletcher (1992, *apud* Connelly *et al.*, 2000) au studiat sarcinile și performanțele cerute de aceste sarcini și au identificat trei dimensiuni principale de conducere: managementul proiectelor, managementul personalului și planificarea strategică. Patternurile de abilități cerute de fiecare dintre aceste activități ale liderului au fost de asemenea analizate. Planificarea strategică solicită un set de abilități cognitive complexe, precum raționamentul logic, fluența ideilor, originalitatea, susținerea ideilor, exprimarea verbală și rezistența la evaluări premature. Managementul proiectelor necesită abilități precum ordonarea informațiilor, sensibilitatea la probleme, căutarea de soluții practice și înțelegerea informațiilor scrise. Cât privește supervizarea, managementul personalului, abilitățile necesare par să fie sensibilitatea socială, rezistența la evaluări premature și căutarea de soluții practice. Toate aceste rezultate susțin importanța abilităților cognitive, a deprinderilor de gândire creativă și de evaluare socială pentru performanță în sarcini de conducere complexe.

21.3.2. Personalitatea

În 1990, Karnes și D'Ilio, în urma unei cercetări ce viza corelarea unor chestionare complexe de personalitate și leadership, propuneau un posibil profil al elevului-lider cu rezultate peste medie sau superioare la testele de performanță școlară sau la cele de inteligență. Astfel de elevi-lideri sunt maturi emoțional, stabili, calmi și constanți în interese, conștiincioși, persistenți, morali, perseverenți, determinați și responsabili, neînhibați, aventuroși, cu înclinare spre risc, activi, înțelegători, prietenoși, manifestă responsabilitate socială și control asupra propriului comportament, sunt mai puțin anxioși, tensionați sau temători, nefiind neîncrezători sau nesiguri.

Landau și Weissler (1991), într-un studiu efectuat pe un eșantion de elevi supradotați, observau următoarele caracteristici care diferențiau elevii cu scoruri ridicate la un chestionar de leadership de cei cu scoruri scăzute: responsabilitatea, dorința de a domina, consistența și perseverența, energia fizică, orientarea spre realizare, expresivitatea și puterea de persuasiune, cooperarea cu ceilalți, adaptabilitatea, hotărârea și îndrăzneala, încrederea în sine, echilibrul emoțional și controlul.

Referindu-se la caracteristicile de leadership specifice tinerilor supradotați și talentați, Karnes și Bean (1996) enumerau: dorința de a fi provocat, abilitatea de a rezolva creativ problemele, abilitatea de a gândi critic, abilitatea de a vedea relații noi, ușurință în exprimarea verbală, flexibilitate în gânduri și acțiune, abilitatea de a tolera ambiguitatea și abilitatea de a-i motiva pe ceilalți.

În urma unui alt studiu, Karnes și McGinnis (1996) concluzionau că elevii-lideri au nevoia de autoactualizare ridicată (nevoia dezvoltării la maxim a propriului potențial) și sunt persoane internaliste care atribuie rezultatele evenimentelor în care sunt implicate propriului comportament, și nu unor factori externi incontrollabili.

Într-un studiu efectuat pe un eșantion de studenți care au ocupat sau ocupă poziții de leadership, Wisner (2011) sugera că persoanele cu abilități de leadership dezvoltate au de asemenea dezvoltate trăsături ca *încrederea* (perseverare pentru atingerea scopurilor, iar când este nevoie, redirectionarea căilor pentru a avea succes), *optimismul* (capacitatea de a face atribuiri pozitive cu privire la succesul prezent și viitor) și *autoeficiența* (a avea încredere că poți depune eforturile necesare pentru a avea succes în sarcinile provocatoare).

Unele cercetări au analizat legătura dintre factorii de personalitate Big Five (stabilitatea emoțională, extroversiunea, deschiderea spre experiență, agreabilitatea și conștiinciozitatea) și leadership. Judge și colaboratorii săi (2002) au folosit metaanaliza pentru a examina 78 de studii care făceau legătura între unul sau mai mulți factori ai Big Five și leadership. Ei au arătat că extroversiunea corelează cel mai puternic cu leadershipul, urmată de conștiinciozitate, stabilitate emoțională și deschidere, agreabilitatea având cea mai slabă legătură cu leadershipul.

21.3.3. Motivația

Cercetările în domeniul leadershipului au examinat în principal influența asupra comportamentelor de leadership a următoarelor trăsături motivaționale: nevoia de putere/dominare, nevoia de autoactualizare, nevoia de responsabilitate și motivația intrinsecă.

Gottfried și colaboratorii săi (2011), într-un studiu longitudinal, au analizat măsura în care motivația din copilărie până în adolescență este asociată cu motivația de a conduce

la maturitate. Rezultatele au arătat că persoanele care resimt o bucurie interioară de a conduce și sunt motivate să conducă fără a urmări consecințe externe au fost semnificativ mai motivate intrinsec în copilărie și adolescență. Aceste rezultate evidențiază că, pe traseul de la copilărie la adolescență, cei cu o motivație academică intrinsecă ridicată, adică cei care găsesc plăcere în a învăța, este mult mai probabil să dorească să conducă la maturitate datorită plăcerii intrinsece, fără a urmări consecințele externe (beneficii extrinsece) ale conducerii. Astfel, copiii și adolescenții care au o motivație academică intrinsecă ridicată au atributele motivaționale care îi pot ajuta în leadershipul lor ulterior : o orientare spre măiestrie în ceea ce fac, curiozitate, persistență, implicarea în sarcină și angajamentul în sarcini provocatoare, dificile și noi, fără a căuta recompense externe.

Barbuto și colaboratorii săi (2002) au analizat efectul diferitelor componente ale motivației față de muncă asupra influenței liderului în grup. Rezultatele au arătat că liderii motivați intrinsec au cea mai mare influență asupra subordonaților.

Așa cum arătam mai sus, Karnes și McGinnis (1996) sugerează că nevoia de actualizare a sinelui – nevoia superioară din piramida lui Maslow, străduința de a-și atinge potențialul personal maxim – este una dintre caracteristicile liderilor.

Smith și Foti (1998) au arătat că nevoia de dominare – alături de inteligență și auto-eficiența generală – este asociată pozitiv cu emergența liderului. Totodată, Zaccaro și colaboratorii săi (1997, *apud* Zaccaro, 2004) au evidențiat că motivațiile de realizare și dominare prezic pozițiile organizaționale ridicate și potențialul de leadership în cazul managerilor ; aceste efecte apar chiar controlând abilitățile cognitive, trăsăturile de personalitate și deprinderile de rezolvare a problemelor.

Chan și Drasgow (2001) au arătat că nevoia de responsabilitate influențează decizia și responsabilitatea liderilor de a-și asuma roluri de training în leadership și că această nevoie influențează intensitatea efortului de a conduce și persistența ca lider în grup.

21.3.4. Inteligența socială și inteligența emoțională

Inteligența socială reprezintă abilitatea de a înțelege sentimentele, gândurile și comportamentele proprii și ale celorlalți în situații interpersonale și de a acționa adecvat la acestea. Zaccaro și colaboratorii săi (2004) definesc inteligența socială ca reflectând următoarele capacități sociale : conștiință socială, acuitate socială, selecția și punerea în practică a răspunsului. Aceste capacități fac referire la înțelegerea de către lider a sentimentelor, gândurilor și comportamentelor celorlalți într-un câmp social și selectarea de către lider a răspunsurilor comportamentale care se potrivesc cel mai bine conjuncturilor și dinamicii din acel câmp social. Ferentino (1996, *apud* Zaccaro *et al.*, 2004) arată că inteligența socială prezice apariția și manifestarea comportamentelor de leadership chiar și atunci când controlăm inteligența generală.

Chan (2007a) a studiat legătura dintre abilitățile de leadership, inteligența emoțională și inteligența succesuală la elevii supradotați. Analizând cele trei componente de leadership evaluate prin scala Roets (autoeficacitate ca lider, orientare spre scop și flexibilitatea leadershipului), rezultatele au arătat că *gândirea analitică* și *cea critică* ar putea fi importante pentru promovarea încrederii în sine și a autoeficacității în leadership, la fel de bine ca și pentru orientarea spre scopuri vizionare ; acestea ar putea fi sporite de abilitățile de utilizare a emoțiilor, care ar facilita gândirea. Pe de altă parte, *abilitățile sociale și interpersonale* ar putea fi importante pentru leadershipul flexibil (sau angajarea în sarcini și direcții multiple și diverse). Unind cele trei componente într-una singură,

numită și *leadership global*, s-a constatat că abilitățile analitice și cunoașterea practică, precum și abilitatea de a-și gestiona și regla propriile emoții ar putea fi cruciale prin contribuția lor la competențele de leadership în general.

Într-un alt studiu efectuat pe 510 elevi supradotați, Chan (2007b) arăta că liderii au dezvoltate inteligențele interpersonală, intrapersonală și verbal-lingvistică, ceea ce sugerează că abilitățile de relaționare, abilitățile de automanagement și autorefecție și o bună utilizare a limbajului sunt importante pentru eficiența leadershipului.

Feldman (1999, *apud Kobe et al.*, 2002) definește *liderul inteligent emoțional* ca fiind cel care dezvoltă și aplică abilitățile emoționale și sociale pentru a-i influența într-un mod pozitiv pe ceilalți. Autorul afirmă că există două seturi de deprinderi prezente în inteligența emoțională: *deprinderile de bază* și *deprinderile de ordin superior*. Deprinderile de bază constau în câteva abilități specifice: a) cunoașterea de sine; b) autocontrolul; c) „citirea” celorlalți; d) percepția corectă (fără distorsiuni) și e) comunicarea flexibilă, în mod adaptativ. Deprinderile de ordin superior presupun, de asemenea, câteva abilități specifice: a) asumarea responsabilității; b) generarea și oferirea de căi alternative (alegeri); c) aderarea la o viziune (și construirea ei); d) manifestarea curajului și e) demonstrarea fermității. Feldman sugerează că această combinație a deprinderilor de bază cu cele de ordin superior conduce la un leadership eficient deoarece persoanele inteligente emoțional sunt conștiente de și sensibile la nevoile altora și sunt capabile să răspundă eficient în orice situație.

Sosik și Megerian (1999, *apud Kobe et al.*, 2002) au arătat că este mult mai probabil ca persoanele cu o inteligență emoțională ridicată să participe la experiențe de conducere și, totodată, să fie lideri eficienți.

21.3.5. Abilitatea liderului de a rezolva probleme și expertiza

Mumford și colaboratorii săi (2000) au argumentat că leadershipul reprezintă o formă de rezolvare a problemelor sociale și, prin urmare, deprinderea de rezolvare a problemelor sociale este o caracteristică directă a liderului ce prezice eficiența acestuia. Connelly și colaboratorii săi (2000) au arătat că deprinderile de construire a problemelor și de generare a soluțiilor prezic succesul în carieră al liderilor chiar și atunci când controlăm influențele inteligenței generale, gândirii creative, personalității și motivației liderului. Spreitzer și colaboratorii săi (1997, *apud Zaccaro et al.*, 2004) remarcă că abilitatea de a învăța din experiență este o calitate importantă a liderului.

21.4. Metodologii și instrumente de identificare a liderilor

Există două mari direcții de identificare și selecție a liderilor, prima presupunând observarea comportamentului în sarcini de grup, iar a doua aplicarea unor chestionare care pot fi completate atât de către persoana în cauză (autoapreciere), cât și de către alte persoane care o cunosc bine, precum colegii, profesorii sau părinții (heteroapreciere).

21.4.1. Observarea comportamentului în sarcini de grup sau grupuri de discuții fără conducător

LGD (*Leaderless Group Discussion* – Bass, 1949) este o tehnică de evaluare a personalității în care unui grup mic de persoane i se cere să discute și să rezolve o problemă de interes comun; membrii grupului sunt evaluați individual, în funcție de câteva caracteristici, de o serie de observatori, pe baza comportamentului manifestat în grup. Această metodă este una dintre cele mai eficiente în ceea ce privește selectarea candidaților pentru poziții de conducere.

LGD presupune să cerem unui grup de subiecți să discute o problemă (de regulă 30 de minute). Nimeni nu este numit lider de grup. Doi sau mai mulți examinatori observă interacțiunile din cadrul grupului și evaluează abilitățile de leadership ale fiecărui membru, pe baza unei fișe de observație. Examinatorii nu participă la discuții. Fișa de observație conține de obicei itemi precum: inițiativă, eficiență în prezentarea ideilor, influența asupra altor membri ai grupului etc. Scorul obținut în urma cuantificării rezultatelor de pe fișele de observație completate de examinatori reprezintă statutul acelei persoane în grup.

21.4.2. Chestionare de evaluare a abilităților de leadership pentru elevi normal și înalt abilitați

- *Roets Rating Scale for Leadership* (RRSL) este un chestionar de autoevaluare construit de Roets în 1997 pentru măsurarea leadershipului, a ambiției și implicării în sarcini de grup la elevii de 10-18 ani. Chestionarul conține 26 de itemi, fiind structurat pe trei dimensiuni: *orientarea spre sarcină*, *autoeficiența leadershipului* și *flexibilitatea leadershipului* (Chan, 2000). Construit inițial de către Roets pentru identificarea elevilor care să fie incluși într-un program de dezvoltare a abilităților de leadership, chestionarul este în prezent aplicat cu succes în măsurarea abilităților de leadership la elevii înalt abilitați.
- *Inventarul abilităților de leadership* (*Leadership Skills Inventory*, LSI, autori: Karnes și Chauvin) a fost construit pentru autoevaluarea abilităților de leadership în cazul elevilor de gimnaziu și liceu. Chestionarul conține 125 de itemi ce măsoară nouă dimensiuni de manifestare a leadershipului: noțiuni fundamentale de leadership, deprinderi de comunicare în scris, deprinderi de comunicare în public, exprimarea valorilor, abilități de luare a deciziei, deprinderi de gestionare și dinamică a grupului, deprinderi de rezolvare a problemelor, dezvoltare personală și deprinderi de planificare. LSI poate fi administrat și în scopul stabilirii unui curriculum potrivit pentru fiecare elev, în funcție de abilitățile de leadership ce-i sunt mai puțin dezvoltate.
- *Scalele pentru evaluarea caracteristicilor comportamentale ale elevilor dotați* (*The Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*, SRBCSS, autori: Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, 1976, *apud* Crețu, 1998) au fost construite în scopul culegerii aprecierilor cadrelor didactice și părinților asupra trăsăturilor psihocomportamentale ale unui elev în domeniile: *învățare*, *motivație*, *creativitate* și *leadership*. Itemii chestionarului au fost realizați prin sintetizarea concluziilor literaturii științifice axate pe trăsăturile persoanelor dotate aptitudinal și creativ. Subscala de leadership măsoară caracteristici precum responsabilitatea, încrederea în sine, popularitatea în grupul de elevi, tendința spre cooperare, participarea

la activități sociale, adaptabilitatea, dominanța și abilitatea verbală. Profesorii sau părinții evaluează elevii pe o scală cu patru trepte, indicând frecvența cu care au observat trăsăturile descrise la fiecare item.

- *Scala de clasificare pentru elevi supradotați (Gifted Rating Scale – School Form, GRS-S, autori: Pfeifer și Janosewich)* conține șase subscale: abilități intelectuale, abilități academice, creativitate, talent artistic, abilități de leadership și motivație, acestea fiind completate de către profesori. Scala de leadership măsoară abilitatea elevului de a-i motiva pe ceilalți pentru atingerea scopurilor comune grupului, deprinderile de rezolvare a conflictelor, inițiativa în situație de grup și comunicarea interpersonală.

21.5. Activități destinate dezvoltării abilităților de leadership la elevi și tineri

Mai mulți specialiști în domeniul supradotării și talentului în leadership (Karnes, D'Ilio, 1989; Hensel, 1991; Karnes, Zimmerman, 2001; Bisland, 2004) evidențiază o serie de posibilități de cultivare a aptitudinilor de leadership la tineri pe trei direcții: în cadrul mediului familial, prin infuzarea unor concepte și abilități de leadership în curriculum și în cadrul unor activități extrașcolare.

Dezvoltarea abilităților de leadership în mediul familial

Dezvoltarea abilităților de leadership la tineri trebuie să înceapă încă din cadrul familiei, aceasta oferind un mediu stimulativ care să ofere oportunități copiilor pentru descoperirea și cristalizarea unor interese și dezvoltarea stimei de sine.

Famiile oferă un mediu natural și consistent pentru dezvoltarea abilităților de leadership, conceptele și abilitățile dezvoltate în familie fiind generalizate și la alte situații în care leadershipul poate fi demonstrat de către elevi.

Părinții trebuie să le ofere copiilor oportunitatea de a lua parte la diverse activități, atât acasă, în familie, cât și în comunitate. Încă de la vârste fragede, copiii trebuie încurajați să se implice în alegerea, planificarea, realizarea și evaluarea unor activități în familie, pornind de la organizarea unei zile de picnic, a unei aniversări a zilei de naștere și până la o vacanță de câteva zile. Oferirea unor responsabilități adecvate vârstei în cadrul mediului familial, creșterea acestora în număr și complexitate pe măsură ce copilul înaintază în vârstă, oferirea unor oportunități de a lua decizii încă de la vârste fragede contribuie la dezvoltarea spiritului de responsabilitate, a abilităților de planificare, rezolvare de probleme și gândire critică necesare pentru un lider eficient. Chiar dacă uneori deciziile nu vor fi cele mai potrivite, copilul va învăța din greșeli analizând consecințele acestora, ceea ce îi va întări abilitățile de luare a deciziei pe viitor și capacitatea evaluării ei în timp util. Este recomandat ca părinții să citească și să discute cu copilul despre lideri și caracteristicile lor, să-i furnizeze oportunități de interacțiune cu persoane de toate vârstele și interesele, să-l încurajeze să participe la activitățile de leadership organizate în școală sau în comunitate și să discute ulterior despre acestea.

Pe măsură ce cresc, tinerii trebuie încurajați să inițieze, să planifice și să realizeze activități mult mai complexe, atât în cadrul unor proiecte individuale în domenii de interes, cât și la nivelul activităților familiale. Discuțiile, dezbaterile părinților cu tinerii pe marginea unor evenimente cotidiene sau alte subiecte generale prin solicitarea unor

perspective personale pot ajuta la dezvoltarea abilităților de leadership. Pot fi discutate și comparate ideile și acțiunile liderilor comunității, ale liderilor naționali și internaționali. Părinții care ascultă activ, fără a se aștepta ca tinerii să le îmbrățișeze opiniile politice, economice, sociale sau religioase, problematizând totodată astfel de subiecte și stimulând gândirea critică a copiilor, le vor încuraja dezvoltarea unor caracteristici de leadership. Un mediu familial caracterizat prin respect reciproc, obiectivitate, empatie și înțelegere este absolut necesar pentru copiii supradotați, care au nevoie de un loc securizant în care să-și expună și testeze ideile personale, propriile filosofii de viață.

Wisner (2011) arată că tinerii trebuie să fie încurajați să citească știri despre evenimente curente, prin intermediul publicațiilor cotidiene, săptămânale sau lunare, biografii și autobiografii ale liderilor și alte materiale centrate pe perspective istorice. Aceste lecturi pot fi completate cu excursii și ieșiri cu familia în locuri și la evenimente sociale, culturale, politice etc. Astfel de activități ar trebui urmate de dezbateri care să încurajeze diferite puncte de vedere, precum și exprimarea unor sentimente cu privire la lideri, la caracteristicile și stilurile acestora de leadership, la ideologii și impactul social, economic și istoric.

Karnes și D'Ilio (1989) au analizat percepția asupra mediului familial pe un eșantion de elevi supradotați și părinții acestora. Elevii erau nominalizați de către profesori pe baza potențialului de leadership pentru a participa la un program de studii în leadership pe parcursul unui weekend. Rezultatele au evidențiat diferențe semnificative în ceea ce privește scalele independență (măsura în care membrii familiei sunt asertivi, autosuficienți și iau propriile decizii), orientare intelectual-culturală (gradul de interes pentru activități politice, sociale, intelectuale și culturale) și expresivitate (măsura în care membrii familiei sunt încurajați să acționeze și să-și exprime sentimentele în mod deschis), elevii obținând scoruri semnificativ mai mici decât părinții. Aceste rezultate sugerează că familiile ar trebui să fie mai conștiente cu privire la modalitățile de a reduce asemenea discrepanțe în percepția mediului familial, stimulând desfășurarea unor activități care să implice dezvoltarea orientării intelectual-culturale, a independenței și expresivității la tineri, întrucât aceste componente sunt importante pentru dezvoltarea unui leadership eficient.

Infuzarea conceptelor și abilităților de leadership în curriculum

În cadrul diferitelor discipline, unele unități tematice sau liste de lectură ar trebui să conțină și biografiile sau autobiografiile unor lideri excepționali. Elevii trebuie încurajați să analizeze și să aprecieze motivația, contribuțiile și influențele fiecărui lider, chiar și evenimentele-cheie din viața acestuia sau care i-au favorizat emergența ca lider, și, de asemenea, să evalueze stilurile de leadership. Evenimentele majore, familia sau alte influențe importante din viața liderului pot fi și ele analizate și discutate.

În cadrul ariei curriculare matematică și științe, elevii au oportunitatea de a realiza proiecte prin intermediul cărora pot fi dezvoltate abilitățile de inițiere, planificare, gândire critică, rezolvare creativă de probleme și luarea deciziilor.

În cadrul ariei curriculare limbă și comunicare, elevii își pot dezvolta abilitățile de comunicare scrisă și orală, învață cum să-și prezinte ideile în mod clar și convingător. Pregătirea și prezentarea unor discursuri, ascultarea și susținerea unor puncte critice, realizarea unor articole pentru revista școlii sau alte publicații, implicarea în diferite dezbateri, coordonarea unor conferințe sau întâlniri publice pentru discutarea unor idei, participarea în cadrul unor campanii electorale școlare sunt modalități de dezvoltare a abilităților de leadership la elevi și studenți. În cadrul unor activități de grup, elevii și

studenții învață cum să-i ajute pe ceilalți colegi să se simtă valorizați și importanți, să le înțeleagă și să le accepte punctele de vedere, să le valorizeze contribuțiile la proiect, iar uneori, când prezentarea rezultatelor proiectului se face etapizat, să le dezvolte abilitățile de leadership astfel încât în fiecare etapă alt membru al proiectului să prezinte rezultatele obținute.

Dezvoltarea abilităților de leadership în cadrul unor activități extrașcolare

Activitățile extrașcolare sunt un teren propice pentru dezvoltarea abilităților de leadership la elevi și studenți. Participarea în cadrul unor grupuri oferă oportunități tinerilor de a-și exersa diferite stiluri de leadership, învățând cum să-i încurajeze pe alții, cum să creeze un spirit de echipă, cum să rezolve diferite conflicte în grup, cum să interacționeze eficient cu o diversitate de persoane și să lucreze împreună pentru un obiectiv comun. Individual sau în grup, aceștia pot planifica diferite proiecte, stabilind scopuri, obiective, termene-limită și activități pentru îmbunătățirea unui aspect din cadrul școlii sau comunității, realizarea unor evenimente școlare sau participarea la diferite concursuri. Se dezvoltă astfel abilități de căutare a informațiilor relevante pentru tema respectivă, de definire a unor sarcini de grup și monitorizare a acestora, de elaborare a unui plan de acțiune și evaluare a rezultatelor finale.

*

Abilitățile de leadership pot fi formate la orice individ mai mult sau mai puțin talentat în leadership, deoarece avem nevoie de lideri la toate nivelele. Dezvoltarea abilităților de leadership la indivizii dotați sau talentați în leadership îi va ajuta pe aceștia inclusiv în procesul emergenței lor ca lideri la nivele superioare de leadership, atât în societate, cât și în diferite organizații. Prin aceasta, ne asigurăm că suntem conduși într-o direcție optimă. Prea adesea societăților le-au lipsit astfel de lideri, iar impredictibilitatea direcțiilor actuale de evoluție a societăților face imperativă necesitatea unor lideri talentați.

Bibliografie

- Barbuto, J.E., Fritz, S.M., Marx, D. (2002), „A field examination of two measures of work motivation as predictors of leaders' influence tactics”, *Journal of Social Psychology*, 142, pp. 601-616.
- Bass, B.M. (1949), „An analysis of the leaderless group discussion”, *Journal of Applied Psychology*, 33, pp. 527-533.
- Baumeister, R.F., Vohs, K.D. (2006), *Encyclopedia of Social Psychology*, 2 vol., Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, CA.
- Bisland, A. (2004), „Developing leadership skills in young gifted students”, *Gifted Child Today*, 27, pp. 24-27.
- Chan, D.W. (2000), „Assessing leadership among Chinese secondary students in Hong Kong : The use of Roets Rating Scale for leadership”, *Gifted Child Quarterly*, 44, pp. 115-122.
- Chan, D.W. (2007a), „Leadership competencies among chinese gifted students in Hong Kong : the connection with emotional intelligence and successful intelligence”, *Roeper Review*, 29, pp. 183-189.
- Chan, D.W. (2007b), „Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong”, *High Ability Studies*, 18, pp. 155-172.
- Chan, K.Y., Drasgow, F. (2001), „Toward a theory of individual differences and leadership : Understanding the motivation to lead”, *Journal of Applied Psychology*, 86, pp. 481-498.

- Connelly, M.S., Gilbert, J.A., Zaccaro, S.J., Threlfall, K.V., Marks, M.A., Mumford, M.D. (2000), „Exploring the relationship of leadership skills and knowledge to leader performance”, *The Leadership Quarterly*, 11, pp. 65-86.
- Crețu, C.M. (1997), *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iași.
- Crețu, C. (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași.
- Crețu, C. (2005), „Noi modele și teorii despre excelența intelectuală și impactul lor asupra proiectării experiențelor didactice”, *Analele Științifice ale Universității „Alexandru Ioan Cuza”*, 19, pp. 167-187.
- Gagné, F. (2005), „From gift to talents. The DMGT as a developmental model”, în R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, New York.
- Goleman, D. (1998), „What makes a leader?”, *Harvard Business Review*, 76, pp. 93-102.
- Gottfried, A.E., Gottfried, A.W., Reichard, R.J., Guerin, D.W., Oliver, P.H., Riggio, R.E. (2011), „Motivational roots of leadership: A longitudinal study from childhood through adulthood”, *The Leadership Quarterly*, 22, pp. 510-519.
- Guthrie, J.V. (2002), *Encyclopedia of Education*, Macmillan Reference, New York.
- Heller, K.A. (2009), „Gifted education from German perspective”, în T. Balchin, B. Hymer, D.J. Matthews (eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education*, Routledge, Taylor and Francis Group, Londra/New York.
- Heller, K.A., Perleth, C., Lim, T.K. (2005), „The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students”, în R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, New York.
- Hensel, N.H. (1991), „Social leadership skills in young children”, *Roepers Review*, 14, pp. 4-6.
- Hunter, E.C., Jordan, A.M. (1939), „An analysis of qualities associated with leadership among college students”, *Journal of Educational Psychology*, 30, pp. 497-509.
- Judge, T.A., Bono, J.E., Ilies, R., Gerhardt, M.W. (2002), „Personality and leadership: A qualitative and quantitative review”, *Journal of Applied Psychology*, 87, pp. 765-780.
- Karnes, F.A., D'Ilio, V.R. (1989), „Student leaders' and their perceptions of the home environment”, *Gifted Child Quarterly*, 33, pp. 165-168.
- Karnes, F.A., D'Ilio, V.R. (1990), „Correlations between personality and leadership concepts and skills as measured by the high school personality questionnaire and the leadership skills inventory”, *Psychological Report*, 66, pp. 851-856.
- Karnes, F.A., Bean, S.M. (1996), „Leadership and the gifted”, *Focus on Exceptional Children*, 29, pp. 1-12.
- Karnes, F.A., McGinnis, C.J. (1996), „Scores on indicators of leadership skills, locus of control, and self-actualization for student leaders in grades 6 to 10”, *Psychological Report*, 78, pp. 1235-1240.
- Karnes, F., Zimmerman, M. (2001), „Employing visual learning to enhance the leadership of the gifted”, *Gifted Child Today*, 24, pp. 56-59.
- Kerr, B. (2009), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, CA.
- Kobe, L.M., Reiter-Palmon, R., Rickers, J.D. (2002), „Self-reported leadership experiences in relation to inventoried social and emotional intelligence”, *Current Psychology*, 20, pp. 154-164.
- Landau, E., Weissler, K. (1991), „Tracing leadership in gifted children”, *Journal of Psychology*, 125, pp. 681-688.
- Mumford, M.D., O'Connor, J., Clifton, T.C., Connelly, M.S., Zaccaro, S.J. (1993), „Background data constructs as predictors of leadership behaviour”, *Human Performance*, 6, pp. 151-195.
- Mumford, M.D., Zaccaro, S.J., Connelly, M.S., Marks, M.A. (2000), „Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems”, *Leadership Quarterly*, 11, pp. 11-35.
- Perleth, C., Sierwald, W., Heller, K.A. (1993), „Selected results of the Munich longitudinal study of giftedness: The multidimensional/typological giftedness model”, *Roepers Review*, 15, pp. 149-155.
- Plowman, P.D. (1981), „Training extraordinary leaders”, *Roepers Review*, 3, pp. 13-16.
- Reis, H.T., Sprecher, S.K. (eds.) (2009), *Encyclopedia of Human Relationships*, 2 vol., Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, CA.

- Renzulli, J.S. (1978), „What makes giftedness ? Reexamining a definition”, *Phi Delta Kappan*, 60, pp. 180-184.
- Rogers, K.B. (2009), „Leadership giftedness : Is it innate or can it be developed ?”, in L.V. Shavinina (ed.), *International Handbook on Giftedness*, Springer Publishing Company, New York.
- Smith, J.A., Foti, R.J. (1998), „A pattern approach to the study of leader emergence”, *Leadership Quarterly*, 9, pp. 147-160.
- Sternberg, R.J. (2004), „WICS: A model of giftedness in leadership (Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized)”, *Roeper Review*, 28, pp. 37-44.
- Sternberg, R.J. (2007), „A systems model of leadership: WICS”, *American Psychologist*, 62, pp. 34-42.
- Terman, L. (1904), „A preliminary study in the psychology and pedagogy of leadership”, *Pedagogical Seminary*, 11, pp. 413-451.
- Wisner, M.D. (2011), „Psychological strengths as predictor of effective student leadership”, *Christian Higher Education*, 10, pp. 353-375.
- Zaccaro, S.J., Kemp, C., Bader, P. (2004), „Leader traits and attributes”, in J. Antonakis, A.T. Canciolo, R.J. Sternberg (eds.), *The Nature of Leadership*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, CA.

Capitolul 22

Cooperarea și competiția în clasă

Mariana Momanu, Ștefan Boncu

Deși opinia potrivit căreia climatul afectiv pozitiv din colectivele de elevi are o contribuție hotărâtoare la obținerea unor performanțe superioare este larg răspândită, mediul școlar cunoaște, în general, o organizare competitivă (iar competiția generează ostilitate, conflict și stres). Mulți profesori consideră că numai relațiile competitive dau naștere unei motivații adecvate (vezi și Neculau, Boncu, 1999).

Psihologia socială clasică a educației a pus accentul pe interacțiunea de grup, dar a făcut foarte puține lucruri concrete pentru amenajarea grupului ca mediu de învățare, mulțumindu-se să studieze interacțiunea elevilor în afara lecției propriu-zise și să proclame influența decisivă a climatului afectiv din clasă asupra performanțelor individuale. Numai în ultimii patruzeci de ani cercetătorii au relevat eficiența deosebită a grupurilor de elevi ce îndeplinesc o sarcină de învățare comună și au trasat liniile după care poate fi proiectată funcționarea unor astfel de grupuri cooperative.

Scopurile grupului-clasă pot fi structurate în mai multe maniere (competiție, cooperare, individualism), fiecare dintre ele prezentând atât avantaje, cât și dezavantaje cu privire la performanțele obținute de elevi. Un tip de organizare pe care-l vom discuta mai puțin în cele ce urmează, dar care se întâlnește relativ frecvent în școlile din țară este structurarea individualistă a scopurilor membrilor grupului-clasă. Aceasta presupune un nivel relativ redus de interacțiune între elevi și o independență a scopurilor fiecăruia dintre ei. Structura individualistă echivalează cu o exploatare foarte slabă de către profesor a resurselor grupului, căci succesul sau eșecul unui elev nu are consecințe asupra performanței celorlalți. Ea nu creează o motivație deosebită și, ceea ce este mai grav, nu stimulează în nici un fel formarea la elevi a abilităților necesare comunicării și interacțiunilor cu ceilalți. Totuși, dinamicienii de grup ce au studiat această modalitate de organizare a scopurilor clasei au remarcat că elevii devin mai independenți și mai responsabili cu privire la activitățile pe care le desfășoară (Forsyth, 1983).

22.1. Competiția

Așadar, învățarea în clasă ar trebui să țină cont de felul în care se relaționează obiectivele individuale ale elevilor. Potrivit lui Morton Deutsch (1949), individualismul presupune o independență deplină a obiectivelor: eforturile unui elev de a-și atinge obiectivele de învățare nu au nici un efect asupra colegilor săi. Competiția corespunde situației în care

efectul acesta este unul nociv, distructiv sau obstructionist. Cât despre cooperare, ea echivalează cu o structurare a scopurilor a cărei principală caracteristică este interdependența pozitivă: elevul nu poate să-și atingă obiectivele de învățare decât dacă ceilalți le ating, de asemenea, pe ale lor. În acest caz, eforturile elevului de a-și realiza scopurile au un efect benefic, suportiv asupra colegilor săi.

În prezent, în pedagogie și în psihologia educației există o dispută cu privire la avantajele pe care le oferă ultimele două maniere de structurare a scopurilor clasei, competiția și cooperarea, două practici educative folosite în proporții diferite în școli. Studii recente arată că elevii lucrează în condiții de cooperare, în grupuri ce au o sarcină de învățare comună, numai 4,6% din timpul pe care-l petrec în clasă.

Elevii pot intra în competiție (și uneori sunt încurajați să o facă) pe diverse dimensiuni: a dotării sau abilității intelectuale, a reușitei școlare, a abilităților sportive sau artistice, a înfățișării fizice, a statusului socioeconomic al părinților, a influenței și a popularității în grupul de colegi, a atenției din partea profesorilor etc. Clasa pare să se constituie într-o adevărată arenă, ce găzduiește continuu confruntări mai mult sau mai puțin simbolice. Firește, noi avem în vedere în special competiția pentru reușita școlară.

Am semnalat deja că, în mod tradițional și, am spune, natural, mediul educațional se constituie ca un mediu competitiv, resimțit ca atare de elevi. După opinia noastră, aceasta se întâmplă în principal din cauza manierei de notare practicate de majoritatea învățătorilor și profesorilor, care are darul de a stimula competiția. Dintre cele două modele de apreciere, notarea prin raportare la grup și notarea individualizată, primul este utilizat cu precădere. El presupune o strânsă interdependență între rezultatele elevilor și acordarea notelor fiecăruia în funcție de media grupului – deci, în funcție de toți ceilalți. Acest model contribuie decisiv la crearea unor norme ce consacră competiția, elevii înțelegând că nu pot obține note mari decât dacă unora dintre colegii lor li se atribuie note mici. Alternativa recomandabilă la această modalitate de evaluare nu este atât notarea individualizată (care se caracterizează prin „încercarea de raportare a rezultatelor obținute de elevi la alte rezultate individuale, realizate de aceiași elevi, în timp” (Cucos, 1995, p. 109), cât una care să încurajeze colaborarea.

Competiția înseamnă, în mod esențial, comparare socială (raportarea mentală a rezultatului propriu la rezultatele celorlalți membri ai grupului-clasă) și interdependență negativă. Nucleul ei îl constituie conflictul de sumă zero – ceea ce câștigă un participant adunat cu ceea ce pierde partenerul său este egal cu zero. Nu poți învinge decât dacă ceilalți pierd. Elevul care se percepe pe sine ca aflându-se în competiție cu ceilalți are convingerea că nu poate reuși decât în dauna lor, că succesul lui nu devine evident și valid decât dacă ceilalți nu-și realizează obiectivele. Astfel, el poate ajunge să dorească eșecul colegilor și să le saboteze performanța la învățătură.

În ciuda acestor caracteristici și efecte ale competiției, există autori care o apără și o promovează, mizând mai cu seamă pe rolul ei motivațional. „Competiția este o formă motivațională a afirmării de sine, incluzând activitatea de afirmare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității.” (Ausubel, Robinson, 1981, p. 491) O astfel de definiție pune accentul pe aspectele pozitive ale structurării competitive a clasei, aspecte ce nu pot fi contestate, mai ales pentru situațiile de competiție moderată. „Competiția”, continuă aceiași autori, „stimulează efortul și productivitatea individului, promovează norme și aspirații mai înalte, micșorează distanța dintre capacitate și realizări” (p. 492). Cu toate acestea, trebuie remarcat că meritul cel mai însemnat al situațiilor de competiție, cel legat de motivația elevilor, poate

fi pus la îndoială. Implicarea emoțională intensă în activitățile de învățare nu se vedește, de fapt, decât la elevii care au realmente șanse să obțină rezultate deosebite.

În schimb, competiției i se poate reproșa că cel mai adesea se constituie într-un factor ce determină conflict și comportamente agresive în grup. Competiția aduce cu sine interacțiuni slabă între colegi, încercări de a-i împiedica pe ceilalți să obțină performanțe înalte, lipsa comunicării, a încrederii reciproce. În literatura românească de specialitate, aceste neajunsuri au fost semnalate în mai multe rânduri. Iată ce scrie, de exemplu, Ion Radu: „Sublinierea aspectului competitiv al muncii școlare – prin sistemul premial și de penalizare – se poate răsfărca negativ în sfera relațiilor interpersonale, se creează rivalități, conflicte, sentimente de invidie, egoism” (Radu, 1974, p. 192).

Cei mai afectați de competiția școlară sunt, fără îndoială, elevii slabi. Pentru ei, în măsura în care își doresc să reușească și să se conformeze normelor mediului școlar, competiția poate fi un chin neîntrerupt (Slavin, 1990). Primesc continuu feedback negativ și constată, cu disperare, că oricât se străduiesc, distanța dintre ei și colegii lor mediu sau supradotați se mărește. Treptat, dacă profesorii nu propun metode cooperative, ei înțeleg că nu pot obține performanțe laudabile sau măcar acceptabile și atunci caută alte dimensiuni pe care să-și construiască o stimă de sine înaltă – bunăoară, încearcă să exceleze în domeniul sportiv ori artistic, dar pot, de asemenea, să adopte conduite antisociale.

Structura competitivă amplifică, în general, anxietatea elevilor și teama lor de eșec, încât cei mai mulți o resping. Grupul-clasă însuși, ca întreg, poate exterioriza atitudini de respingere a atmosferei de competiție instituite de profesori. Astfel, grupul poate să constituie și să susțină o normă de performanță opusă celei propuse de autoritatea școlară, o normă care valorizează și promovează mai degrabă mediocritatea și eșecul școlar. Această normă, deosebit de nocivă pentru evoluția puberilor și adolescenților, trebuie privită ca o reacție a grupului de elevi în fața competiției generatoare de stres.

22.2. Avantajele cooperării

Dacă în clasele structurate competitiv elevii se străduiesc să obțină note bune, dorindu-și ca profesorul să-i noteze mai slab pe colegii lor, în clasele organizate în manieră cooperativă, elevii sunt apreciați pozitiv și ajung să aibă rezultate bune în condițiile în care ceilalți membri ai grupului au, de asemenea, rezultate bune. Principiile învățării prin cooperare fundează o largă varietate de forme de interacțiune, dar ea se concretizează, în principal, în grupurile cooperative de învățare organizate de profesor după anumite tehnologii educaționale, grupuri pe care le vom descrie succint mai jos.

De exemplu, profesorul poate să organizeze elevii în grupuri de patru, să le ceară să lucreze „ca o echipă” pentru a învăța un material, apoi să evalueze și să recompenseze echipele pe baza a ceea ce a învățat fiecare membru. Performanța grupului depinde de performanța fiecărui membru, astfel încât elevii devin interesați să se sprijine unul pe celălalt, să se încurajeze, să-și faciliteze unul altuia realizarea sarcinii.

Metodă activă, învățarea cooperativă se distanțează considerabil de paradigma educațională tradițională centrată pe profesor, implicând elevii în propria lor instruire. Evident, elevii învață mai bine și mai mult realizând ceva, în mod activ, în cooperare decât privind și ascultând.

Dar se cuvine subliniat că învățarea cooperativă nu înseamnă simplă activitate în grup. Câțiva elevi așezați la aceeași masă, efectuându-și sarcinile și vorbind între ei nu alcătuiesc

câtuși de puțin un grup cooperativ de învățare. Doar scopul comun (care este întotdeauna parte a lecției) îi determină pe copii să se implice serios în felul în care învață ceilalți membri ai echipei și să-i ajute în eforturile lor de învățare. Potrivit lui R. Johnson și D. Johnson (1994), doi cercetători deosebit de influenți în acest domeniu, învățarea cooperativă este o instruire ce mobilizează elevii membri ai unor echipe să îndeplinească un obiectiv comun în următoarele condiții :

- a) Interdependență pozitivă : membrii depind unii de alții pentru atingerea obiectivului comun. Eșecul unuia în realizarea sarcinii îi afectează pe toți.
- b) Responsabilitate individuală : fiecare elev este responsabil pentru efectuarea părții ce-i revine din sarcina de grup, dar și pentru învățarea întregului material indicat de profesor.
- c) Interacțiune față în față : în cadrul grupurilor, elevii se încurajează unul pe altul, își detaliază explicații și raționamente, își oferă feedback.
- d) Utilizarea adecvată a abilităților de cooperare : elevii sunt îndemnați și sprijiniți de profesor să-și dezvolte abilitățile de comunicare, de rezolvare a conflictelor, de luare a deciziilor, de leadership etc.
- e) Procesarea de grup : elevii își fixează scopuri de grup, apreciază periodic măsura în care au progresat și identifică modificările pe care ar trebui să le introducă pentru a funcționa mai eficient ca echipă în viitor.

Numai în aceste condiții, precizează cei doi autori americani, eforturile de cooperare se vor dovedi mai productive decât eforturile depuse în condiții de competiție sau de structurare individualistă a scopurilor.

De fapt, esența învățării cooperative o constituie faptul că elevii se simt responsabili nu doar pentru felul în care învață ei înșiși materialul, ci și pentru performanța colegilor de echipă. Slavin (1990), și el un cercetător având contribuții însemnate, insistă asupra ideii că, în învățarea cooperativă, elevii nu trebuie să facă ceva ca echipă, ci să învețe ceva ca o echipă. Pentru Slavin, există trei condiții sine qua non ale învățării cooperative :

- a) Recompensa de grup. Tehnicile de învățare cooperativă presupun acordarea unor recompense echipelor, pe baza performanței comune. Grupurile de elevi nu se află în competiție, ci fiecare grup poate obține recompensa dacă atinge anumite criterii de performanță stabilite de profesor.
- b) Responsabilitatea individuală. Realizarea obiectivului de învățare comun depinde de contribuția fiecărui membru. Desigur, conștientizarea acestui aspect îi determină pe membri să se preocupe de felul în care învață fiecare dintre colegii de echipă.
- c) Oportunități egale de succes. Fiecare elev are posibilitatea de a contribui la succesul grupului ameliorându-și propria performanță. Performanța unui elev slab, în condițiile în care a evoluat mai bine comparativ cu felul în care evoluase în trecut, este la fel de valoroasă pentru echipă ca și performanța unui membru foarte bun.

Ultimul criteriu, considerat de Slavin mai puțin important decât primele două, are la bază ideea potrivit căreia, dacă elevii sunt recompensați pentru că au învățat mai bine decât au făcut-o în trecut, ei sunt mai motivați să reușească decât dacă profesorul îi recompensează pentru că au învățat mai bine decât colegii lor.

Recompensa de grup – ca și responsabilitatea individuală – întărește percepția de interdependență pozitivă a elevilor. R. Johnson și D. Johnson (1994) numesc actul de

recompensare a grupului „celebrarea interdependenței” și subliniază că fiecare membru primește exact aceeași răsplată ca toți ceilalți atunci când grupul își realizează obiectivele de învățare. Apartenența la grup și interacțiunea de grup nu produc efecte benefice în planul învățării decât dacă interdependența este bine structurată de către profesor prin stabilirea scopului comun (perceput de elevi ca atare) și prin anunțarea recompensei posibile.

Rezultatul direct al interdependenței pozitive, consideră frații Johnson, îl reprezintă interacțiunea promotoare, pe care ei o definesc ca totalitatea comportamentelor de încurajare și facilitare a eforturilor celorlalți membri ai grupului de a atinge obiectivul de grup. Interacțiunea promotoare se concretizează în comportamente de ajutorare și asistență, de oferire a resurselor necesare, ca informații sau materiale, de furnizare a feedbackului util pentru ameliorarea performanței, de stimulare a eforturilor depuse în vederea realizării sarcinilor individuale, de critică constructivă a concluziilor și raționamentelor celorlalți, de menținere în grup a unei stări tonice, lipsită de anxietate sau stres (D. Johnson, R. Johnson, 1994).

În ciuda reținerilor unor profesori de a face apel la metodele de învățare cooperativă, a „înertiilor de rol”, în ciuda faptului că în unele cazuri cooperarea poate duce la pierderea motivației, multe cercetări efectuate de psihologii sociali din sfera educației atestă avantajele structurării cooperative a claselor. Cooperarea înseamnă înainte de toate un câștig în planul interacțiunii dintre elevi, generând sentimente de acceptare și simpatie. Departe de a declanșa conflicte, ea instaurează buna înțelegere, armonie și stimulează comportamentele de facilitare a succesului celorlalți. Determină creșterea stimei de sine, încredere în forțele proprii, diminuarea anxietății pe care mulți copii o resimt la contactul cu instituția educativă și contribuie la intensificarea atitudinilor pozitive față de profesori (Cosmovici, 1984 ; Forsyth, 1983 ; D. Johnson, R. Johnson, 1983).

22.3. Metode de cooperare

Pentru aplicarea în manieră sistematică a principiului interdependenței pozitive a scopurilor, principiu ce stă la baza învățării cooperative, psihologii sociali au propus în ultimii 20 de ani mai multe modalități de structurare cooperativă a claselor. Aceste configurații organizaționale standard rezolvă în parte problemele ce pot apărea din cauza diferențelor individuale (în mod obișnuit, nu toți copiii profită în aceeași măsură de o interacțiune cooperativă), a stilurilor de învățare și a provenienței sociale diferite a elevilor. Ele sunt grupuri structurate în așa fel încât interacțiunea membrilor să faciliteze învățarea fiecăruia. În literatura noastră, Ana Stoica și Andrei Cosmovici (1972) au teoretizat activitatea școlară pe grupuri, subliniind importanța însușirii unui model colectiv de muncă și a acomodării interpersonale a elevilor.

În metoda mozaicului (sau metoda Jigsaw – în limba engleză, *jigsaw puzzle* înseamnă mozaic-jucărie pe care-l reconstituie copiii) (Aronson *et al.*, 1978), probabil cea mai cunoscută, se lucrează cu grupuri eterogene de trei-patru elevi. Profesorul stabilește tema și o împarte în subteme, fiecare dintre ele revenind spre aprofundare unui membru al fiecărui grup. Astfel, în metoda Jigsaw, oricare dintre grupurile formate din elevii clasei are „experți” în subtemele lecției. Cei ce urmează să devină specialiști într-un anume subiect părăsesc la un moment dat grupurile și se reunesc pentru a dezbate subiectul respectiv și a stabili modalitățile de a transmite informațiile celorlalți membri ai grupului lor. Întorși în sânul grupului, ei se străduiesc să-i învețe pe ceilalți, reținând la rândul

lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte subteme. În final, fiecăruia i se pun întrebări din întregul material. Esențială pentru această modalitate de structurare a travaliului clasei este interdependența dintre membrii grupurilor, care-i stimulează să coopereze. Sarcina comună nu poate fi îndeplinită decât dacă fiecare elev își aduce contribuția. Metoda cuprinde activități ce vizează întărirea coeziunii grupurilor, ameliorarea comunicării și dezvoltarea capacității de a facilita achiziționarea cunoștințelor de către colegi. Prin intermediul ei se anihilează tendința de instituire a unor ierarhii în grupuri, întrucât elevii cu un status înalt și cu abilități deosebite învață de la ceilalți în aceeași măsură în care ei își ajută colegii să înțeleagă și să-și însușească o subtemă.

Trebuie să remarcăm calitatea metodei mozaicului (dar, de fapt, a tuturor metodelor de învățare cooperativă) de a preveni manifestarea efectului Ringelmann. Lenea socială, cum se mai numește acest efect, constituie, într-adevăr, una dintre primejdiile ce amenință cooperarea în grupuri. Ea corespunde unei pierderi a motivației și unei reduceri a efortului individual în situația îndeplinirii de către grup a unei sarcini colective, în comparație cu situația în care subiectul îndeplinește sarcina singur. Lenea socială apare cu deosebire atunci când individul își imaginează că propria contribuție la sarcina de grup nu poate fi stabilită cu precizie. Interdependența dintre membri și individualizarea aportului fac din metoda Jigsaw un remediu sigur împotriva acestui efect.

Metoda învățării în grupuri mici (sau STAD – *Student Teams Achievement Divisions*) are la bază același principiu al întăririi coeziunii grupului de lucru și al augmentării gradului de interacțiune dintre membri. Elevii, în grupuri de patru sau cinci membri, învață un material stabilit de profesor, discutându-l și ascultându-se unul pe altul până când sunt convinși că-l stăpânesc cu toții. Profesorul le adresează întrebări pentru a testa însușirea cunoștințelor, iar scorul grupului se obține prin aprecierea progresului fiecărui membru în raport cu performanțele sale anterioare. În acest fel, chiar și elevii slabi au posibilitatea să contribuie la obținerea unor rezultate bune de către grup – ceea ce Slavin numește șanse sau oportunități egale de succes. Metoda are meritul de a încuraja elevii să se sprijine intens unul pe altul în activitatea de învățare, căci numai așa grupul și fiecare membru în parte pot avea succes. Elevii se pot asculta unul pe altul, corectându-și reciproc greșelile și pregătindu-și astfel colegii (și pe ei înșiși, firește) pentru evaluarea profesorului. Slavin (1990) consideră că toate aceste comportamente ilustrează norma potrivit căreia școala și învățarea sunt importante, valoroase și amuzante.

Metoda echipe/jocuri/întreceri (TGT – *Teams/Games/Tournaments*) a fost prima metodă de învățare cooperativă în grupuri propusă de cercetătorii de la Johns Hopkins University, instituție care a dominat multă vreme cercetările asupra învățării cooperative (DeVries, Slavin, 1978). În cadrul TGT, sunt promovate proceduri similare celor din STAD, cu deosebirea esențială că la sfârșitul ciclului de învățare se desfășoară un turneu între echipe, elevii luându-se la întrecere cu cei din celelalte grupuri, în încercarea de a câștiga puncte pentru propria echipă. Și în TGT există preocuparea ca toți copiii, inclusiv cei mai puțin dotați, să poată puncta pentru grup: echipele sunt eterogene și membrii nu intră în competiție decât cu alții aflați la același nivel.

În sfârșit, „învățăm împreună” este metoda promovată de David și Roger Johnson (1987). Profesorul formează grupuri cât mai eterogene de patru sau cinci elevi. Fiecare elev primește un rol care-l diferențiază de ceilalți. Grupul întreg lucrează pe aceeași foaie sau planșă. În afara foi principale cu ajutorul căreia se realizează sarcina, elevii pot completa și o foaie de observație, o listă de control pentru grupurile cooperative sau o foaie a proceselor de grup. La sfârșitul timpului de lucru, fiecare grup își prezintă produsul

în fața clasei. Competiția dintre grupuri este evitată prin evidențierea criteriilor obiective de evaluare – elevii se raportează, pentru aprecierea rezultatului propriului grup și al celorlalte grupuri, la standardele obiective furnizate de profesor.

Deși concluzia generală este că metodele cooperative se dovedesc de departe mai eficiente decât organizarea competitivă, trebuie să observăm că primele nu elimină total competiția. Metoda turneului între echipe reprezintă, de fapt, o îmbinare a cooperării cu structura competitivă: avem de-a face atât cu atitudini și comportamente de cooperare în interiorul echipelor, cât și cu o competiție între grupuri. Cu mai multe decenii în urmă pedagogul sovietic A.S. Makarenko a pledat în favoarea competiției între subgrupuri – în favoarea, de pildă, a tradiționalei întreceri între rândurile de bănci (Deutsch, Hornstein, 1978). Chiar dacă această procedură pare să conjuge avantajele cooperării și competiției, evitând totodată neajunsurile ambelor, și chiar dacă Makarenko a susținut că disensiunea dintre rânduri dispare în condițiile competiției dintre clase, nu trebuie să uităm că, oricât am interveni, competiția dă naștere unui climat de ostilitate și tensiune, cu totul nociv pentru învățare.

22.4. Dovezi experimentale

Învățarea cooperativă reprezintă un domeniu de cercetare în științele educației în care s-au realizat în ultimele decenii foarte multe experimente. În marea lor majoritate, s-a urmărit testarea unor ipoteze privind eficiența superioară a metodelor cooperative în raport cu metodele tradiționale. De aceea, în general, s-au comparat clase de elevi organizate fie în grupuri de învățare cooperativă, fie în manieră tradițională pe diverse dimensiuni.

Morton Deutsch, psihologul social care a studiat timp îndelungat relațiile competitive și cele cooperative a realizat un experiment în care a demonstrat beneficiile aprecierii elevilor în situații de cooperare. El a repartizat subiecții (studenți) în două grupuri experimentale, cărora le-a aplicat modele de notare diferite. Studenții din primul grup au fost înștiințați că numai unul din ei poate obține calificativul maxim, ceilalți fiind notați în ordine descrescătoare, în funcție de performanța individuală. Membrii celui alt grup experimental urmau să obțină cu toții aceeași notă, potrivit calității rezultatelor grupului ca întreg. Deutsch și colaboratorul său au consemnat, după desfășurarea experimentului, faptul că în grupul structurat competitiv studenții s-au comportat mai agresiv, căutând să-și obstrucționeze colegii. Ei nu au putut pune în evidență diferențe semnificative în ceea ce privește învățarea individuală.

Totuși, multe experimente au avut în vedere performanța școlară ca variabilă dependentă, în sensul că se manipula tipul de structură motivațională (cooperativă *versus* competitivă *versus*, eventual, individualistă) și se măsurau diferențele dintre grupurile experimentale pe dimensiunea performanței școlare. În 1981, David Johnson și colaboratorii săi au efectuat o metaanaliză asupra a 121 de studii și au ajuns la concluzia că, în raport cu individualismul sau competiția, cooperarea facilitează într-o mai mare măsură performanța școlară înaltă. Cercetătorii americani au constatat că, inclusiv atunci când cooperarea este completată cu organizarea unor competiții între grupuri, ea este superioară (din punctul de vedere al performanței școlare) competiției interpersonale și individualismului.

Desigur, ar trebui să ne întrebăm dacă organizarea în manieră cooperativă a clasei este benefică pentru toți elevii. Simțul comun ne îndeamnă să răspundem negativ: intuim că elevii foarte buni ar putea fi dezavantajați în grupurile de învățare. Părinții gândesc

astfel, profesorii gândesc astfel, ceea ce poate explica reținerea lor de a face apel la metodele cooperative. Totuși, demersurile experimentale infirmă simțul comun. Dacă efectuăm comparații riguroase între elevii foarte buni din clasele organizate competitiv și elevii foarte buni din clase în care se lucrează cu metode de învățare cooperativă, constatăm că ultimii au performanțe superioare. Elevii buni sunt avantajați evoluând în echipă; de fapt, ei câștigă din interacțiunea de grup tot atât cât câștigă și elevii slabi.

Mai mult, experimentele psihologilor din domeniul educației au arătat că progresul elevilor mediocri și buni nu este deloc încetinit în condițiile în care cooperează în interacțiuni de grup structurate de profesor cu elevi cu nevoi speciale. Smith și colaboratorii săi (1982) au alcătuit grupuri de copii cu nevoi speciale și cu rezultate la învățătură mediocre și foarte bune și au pus grupurile să interacționeze timp de 65 de minute pe zi, cinci zile la rând, după regulile metodei „învățăm împreună”. La sfârșit, au comparat performanțele tuturor elevilor cu cele ale unor elevi de nivel echivalent, dar care evoluaseră toată săptămâna într-un climat de competiție interpersonală. Așa cum anticipaseră, elevii cu nevoi speciale dar și cei medii și cei supradotați din condiția „învățare cooperativă” au înregistrat performanțe mai bune decât corespondenții lor din condiția experimentală de competiție. Interacțiunea cu cei slabi reprezintă un profit pentru elevii foarte buni pentru că ei se străduiesc să traducă limbajul manualului și al profesorului pentru colegii lor, să elaboreze explicații pe înțelesul acestora; în plus, elevii buni observă la cei fără performanțe școlare deosebite strategii cognitive care conduc la eșec și pe care ei înțeleg că trebuie să le evite.

Dar învățarea cooperativă nu contribuie numai la ameliorarea performanțelor școlare ale elevilor cu nevoi speciale, ci și la mai buna acceptare a lor în clasă de către colegi. Integrarea copiilor cu nevoi speciale reprezintă o problemă pentru învățători și profesori, mai cu seamă din cauza respingerii acestor copii de către ceilalți. Relațiile interpersonale se pot schimba însă dacă elevilor li se oferă oportunitatea de a învăța împreună în grup. Madden și Slavin (1983), de exemplu, au folosit metoda STAD și au arătat că la sfârșitul sesiunii de învățare cooperativă atitudinile elevilor față de colegii lor cu nevoi speciale s-au modificat semnificativ.

Din păcate, spațiul nu ne îngăduie să detaliem mai multe cercetări experimentale. Ne mărginim să menționăm că studiile au vizat, ca strategie generală, influența învățării cooperative asupra variabilelor legate de personalitatea elevilor sau de clasă. Astfel, s-a descoperit că învățarea cooperativă are efecte benefice asupra capacității elevilor de a-și organiza timpul în mod eficient, asupra stimei lor de sine, asupra sentimentului de control al elevilor cu privire la evoluția în cadrul școlii, asupra altruismului lor, asupra disponibilităților de a-și ajuta colegii, asupra relațiilor dintre elevii de etnii sau rase diferite, asupra climatului din clasă, asupra dezvoltării în grupurile de copii și adolescenți a normelor care valorizează succesul școlar etc. Evident, aceste efecte apar numai dacă învățarea cooperativă este structurată de profesor în așa fel încât să existe scopul comun al grupului de elevi și, de asemenea, să apară la fiecare elev sentimentul de responsabilitate personală.

Opiniile profesorilor

Dacă interacțiunea elev-elev ia locul rareori interacțiunii profesor-elev în cadrul lecției, aceasta se întâmplă pentru că profesorii renunță foarte greu la rolul lor tradițional spre a-l asuma pe cel mai puțin comod de facilitator și consultant. Ei simt nevoia să dirijeze toate activitățile din clasă, convinși că numai așa pot menține disciplina și pot să-și atingă obiectivele didactice pe care și le-au fixat. Pe de altă parte, și elevii manifestă reticență

de a participa la situații de învățare cooperativă, căci au fost obișnuiți să asculte numai explicațiile profesorului și să răspundă la întrebările lui.

A lua parte la îndeplinirea unei sarcini de grup, în care trebuie să-i încurajeze și să-i susțină pe ceilalți membri, să-și asume responsabilitatea atât pentru rezultatele proprii, cât și pentru cele ale colegilor, să evalueze rezultatele fiecăruia și pe ale grupului în ansamblu, nu este ușor pentru orice elev. Foarte puțini dintre elevii mari și chiar dintre studenți știu să colaboreze cu alții la o sarcină comună. De cele mai multe ori, profesorul trebuie să dea indicații cu privire la diviziunea muncii, la utilizarea resurselor, la sprijinirea celor lenți etc.

Există studii empirice asupra eficienței intervențiilor profesorului în grupurile de învățare. Ming Ming Chiu (2004), de pildă, a examinat felul în care intervențiile profesorului afectează timpul de rezolvare a sarcinii (echipele erau angrenate în rezolvarea unor probleme) și calitatea soluțiilor. Rezultatele sale indică faptul că intervențiile profesorului au loc cu deosebire când elevii se situează în afara sarcinii (de pildă, abordează subiecte asemănătoare cu cele din pauză) sau când progresul lor întârzie. Cele mai eficiente intervenții par să fie cele efectuate sub formă de evaluare a muncii depuse de elevi.

Gillies și Boyle (2010) au intervievat zece profesori de gimnaziu australieni care folosiseră metodele cooperative la clasă. Demersul lor nu a vizat intervențiile profesorilor, ci, mai general, identificarea dificultăților întâmpinate în implementarea învățării cooperative. Subiecții s-au arătat nemulțumiți înainte de toate de faptul că elevii au tendința să vorbească în grupuri despre chestiuni fără legătură cu materialul de învățat. Gestionarea timpului și pregătirea materialelor pentru învățarea cooperativă pun și ele probleme. De asemenea, profesorii au semnalat dificultăți legate de evaluarea rezultatului final al echipelor, de alcătuirea grupurilor și de antrenarea abilităților sociale ale elevilor.

Totuși, atunci când chestionăm un eșantion reprezentativ din populația de profesori, și nu în mod specific profesori care practică învățarea cooperativă, rezultatele sunt mai degrabă descurajatoare. Un obstacol în calea adoptării metodelor de învățare cooperativă îl constituie reprezentările profesorilor asupra competiției. În general, ei tind să creadă că aceasta are efecte benefice, în special asupra motivației. De fapt, majoritatea profesorilor nu pot separa motivația de a învăța și de a obține rezultate excelente la școală de competiție. Un studiu realizat pe profesori de gimnaziu din Marea Britanie a relevat că foarte puțini sunt conștienți de repercusiunile devastatoare ale competiției asupra elevilor mediocri și slabi (Smart *et al.*, 2006). Și mai puțini văd competiția ca generând eșec școlar și conflicte între elevi. Același studiu a arătat că profesorii privesc cooperarea ca „un comportament caracteristic copiilor buni”. Elevii care se poartă urât sunt etichetați drept „necooperativi”. Prin urmare, profesorii așteaptă cooperare în relația dintre ei și elevi sau dintre instituția școlară și elevi. Cooperarea elevilor echivalează cu... respectarea de către ei a normelor școlare. Puțini dintre profesorii chestionați de cele două autoare s-au referit la comportamentele de cooperare și ajutorare dintre elevi, deși atitudinile tuturor subiecților față de aceste conduite s-au dovedit pozitive. Din păcate, profesorii (englezi, în studiul acesta) nu se raportează la cooperare ca la o metodă de învățare și ignoră consecințele utilizării ei în clasă.

Între folosirea sporadică a metodelor de învățare cooperativă și restructurarea curriculumului după principiile cooperării, profesorul poate opta pentru programe variate de instruire. Dar, înainte de toate, el trebuie să pună la îndoială avantajele competiției și să fie convins că metodele de învățare în cooperare descrise de noi izbutesc, așa cum atestă multe cercetări, să amelioreze considerabil motivația elevilor, stimulându-le interesul pentru succesul grupului din care fac parte. Ele conduc la rezultate deosebite în acceptarea copiilor mai puțin avansați, a celor cu probleme emoționale, precum și a celor provenind din rândurile minorităților etnice sau rasiale.

*

Învățarea cooperativă este bazată pe teorii solide, validată de numeroase cercetări empirice și operaționalizată în proceduri clare pe care profesorii le pot urma fără dificultăți. Este adevărat că pentru a discuta, promova și, în cele din urmă, aplica învățarea cooperativă, profesorul trebuie să reflecteze asupra rolului nociv al interdependenței negative, asupra dinamicii grupurilor mici, asupra rețelelor de prietenie dintre elevi, asupra autonomiei și identității personale a elevului, asupra motivației acestuia, asupra manierei cooperative în care s-a constituit întreaga cunoaștere omenească. Însă aplicarea propriu-zisă este facilă. „În forma lor cea mai simplă”, scrie Slavin „aceste metode nu presupun decât ca profesorul să repartizeze elevii în echipe, să le dea materialul pe care urmează să-l studieze împreună, să evalueze apoi fiecare elev și să ofere fiecărei echipe o recunoaștere sau o recompensă pe baza mediei scorurilor membrilor”.

Bibliografie

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., Snapp, M. (1978), *The Jigsaw Classroom*, Sage Beverley Hills, CA.
- Ausubel, D.P., Robinson, F.G. (1981), *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Chiu, M.M. (2004), „Adapting teacher interventions to student needs during cooperative learning : How to improve student problem solving and time on-task ?”, *American Educational Research Journal*, 41(2), pp. 365-399.
- Cucoș, C. (1995), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
- Deutsch, M (1949), „An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group processes”, *Human Relations*, 2, pp. 199-231.
- Deutsch, M., Hornstein, H.A. (1978), „Sociopsihologia educației”, în J.R. Davitz, S. Ball (eds.), *Psihologia procesului educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- DeVries, D.L., Slavin, R.E. (1978), „Teams-Games-Tournament (TGT) : Review of ten classroom experiments”, *Journal of Research and Development in Education*, 12, pp. 28-38.
- Forsyth, D.R. (1983), *An Introduction to Group Dynamics*, Brooks/Cole, Pacific Grove.
- Gillies, R.M., Boyle, M. (2010), „Teachers’ reflections on cooperative learning : Issues of implementation”, *Teacher and Teaching Education*, 26, pp. 933-940.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1987), *Learning together and alone*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R.T., Nelson, D., Skon, L. (1981), „Effects on cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement. A meta-analysis”, *Psychological Bulletin*, 89(1), pp. 47-62.
- Madden, N.A., Slavin, R.E. (1983), „Cooperative learning and social acceptance of mainstreamed academically handicapped students”, *Journal of Special Education*, 17, pp. 171-182.
- Neculau, A., Boncu, Ș. (2009), „Dinamici psihosociale în câmpul educațional”, în C. Cucoș (ed.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași.
- Radu, I. (1974), *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București.
- Slavin, R.E. (1978), „Student teams and achievement divisions”, *Journal of Research and Development in Education*, 12, pp. 39-49.
- Smart, S., Read, B., Pergar Kuscer, M. (2006), „Teachers’ discourses in relation to cooperation and competition”, în A. Ross (ed.), *Citizenship Education : Europe and the World : Proceedings of the Eighth Conference of the Children’s Identity and Citizenship in Europe*.
- Stoica, A., Cosmovici, A. (1972), „Aspecte ale activității didactice desfășurate pe grupe”, *Revista de pedagogie*, 7.

Capitolul 23

Omogenitate și eterogenitate în alcătuirea claselor

Ana-Maria Țepordei, Ștefan Boncu

De fiecare dată când elevii încep un nou ciclu de învățământ (clasa I-a ; clasa a V-a), ei sunt extrem de diferiți din punctul de vedere al cunoștințelor, al aptitudinilor specifice, al stilurilor de învățare, al atitudinilor față de școală și profesori, al motivației de a învăța (Feldhusen, Moon, 1992). Unii sunt pregătiți pentru un ritm alert de instruire, cu lecții dificile, cu teme pentru acasă laborioase și aprofundate, în vreme ce alții anticipează cu anxietate evaluările, nu se arată deloc interesați de ceea ce le poate oferi școala și nu au aptitudini care să-i ajute să obțină performanțe deosebite.

23.1. Compoziția școlii

Suntem conștienți de această eterogenitate. Problema care s-a pus mereu și încă se pune este dacă încercăm să o reducem sau, dimpotrivă, o considerăm benefică și ne străduim să o folosim pentru amplificarea performanțelor elevilor din a doua categorie, dar și a celor din prima categorie menționată.

Compoziția umană a școlii depinde de caracteristicile populației din zona în care se găsește, dar și de gradul ei de atractivitate pentru elevii din alte cartiere sau localități. În interiorul școlii, compoziția umană reflectă politica direcțiunii și a consiliului profesoral de alcătuire a claselor : eterogene sau omogene. Factorii de decizie acționează plecând de la premisa că, prin modificarea compoziției claselor, se creează medii socioeducaționale diferite (Resh, 1999). De fapt, gradul de omogenitate sau de eterogenitate al clasei reprezintă în sine o resursă educațională importantă.

Gruparea conștientă în funcție de anumite caracteristici percepute ale elevilor a început atunci când a apărut o populație școlară numeroasă și aproape imediat s-au ivit și tentativele științifice de a-i testa eficiența. James Kulik și Chen Lin Kulik (1992) consideră că primul raport de cercetare pe această temă a văzut lumina tiparului în 1916, într-o revistă americană. Autorul examina consecințele plasării unor elevi de 12 ani cu aptitudini deosebite în aceeași clasă. În deceniile care au urmat s-au realizat sute de studii asupra eterogenității-omogenității. Soții Kulik remarcă faptul că nici o altă practică pedagogică nu a fost cercetată atât de intens și atât de mult timp.

Totuși, în ciuda venerabilei tradiții de cercetare, nici astăzi nu există o opinie unanim acceptată. Unii cercetători, în urma unor demersuri proprii, dar și a parcurgerii literaturii, au conchis că studiile empirice susțin restrângerea eterogenității și organizarea unor clase omogene. Alții au tras concluzii cu totul diferite, ajungând să protesteze vehement la adresa omogenizării. În sfârșit, alții au crezut că manipularea compoziției clasei nu are nici un efect. În bună măsură, întrebările fundamentale au rămas fără răspuns. Pentru oricare dintre soluții ne-am hotărî, trebuie să fim conștienți că argumentele împotriva alegerii noastre sunt numeroase.

Instaurarea omogenității înseamnă „anumite modalități de a grupa subiecții pentru instruire din punctul de vedere al abilității sau al performanței, în așa fel încât să diminuăm eterogenitatea” (Slavin, 1987, p. 295). Așadar, gruparea elevilor după anumite criterii (în principal, rezultatele școlare și inteligența generală) ar facilita instruirea lor. După cum vom constata, criteriile sunt extrem de discutabile și sfârșesc chiar prin a compromite organizarea omogenității. Însă și scopul și durata grupării elevilor au importanța lor. În funcție de ele, se pot distinge trei tipuri de grupare :

- a) Gruparea elevilor în interiorul clasei. Profesorul formează grupuri de copii dintre membrii aceleiași clase (de pildă, trei grupuri alcătuite din elevi slabi, mediocri și buni) și repartizează sarcini de învățare fiecărui grup, în funcție de nivelul aptitudinii.
- b) Gruparea elevilor între clase. Se alcătuiesc grupuri de elevi având aproximativ același nivel de abilitate într-un domeniu, bunăoară sunt foarte buni la istorie sau la limba franceză. Elevii aparțin unor clase diferite (uneori și ani diferiți, adică se pot reuni elevi din trei clase a VII-a și două clase a VIII-a), evoluează în grupul omogen pentru o oră sau două, participând la restul lecțiilor în clasa lor de apartenență, care este eterogenă.
- c) Formarea claselor omogene. În cazul acesta, elevii de aceeași vârstă ai unei școli sunt repartizați, după performanța școlară anterioară, în clase diferite. Bunăoară, se pot constitui o clasă de elevi foarte buni (a V-a A), două clase cu elevi mediocri și una cu elevi foarte slabi. Sau o clasă cu elevi foarte buni și trei clase cu elevi mediocri și slabi.

Noi vom avea în vedere, în capitolul de față, ultimul tip de reducere a eterogenității, care presupune o durată mare (clasele astfel constituite pot funcționa patru ani), având, de aceea, efectele cele mai însemnate, în raport cu celelalte modalități de grupare, asupra evoluției elevilor. În principiu, cu privire la aceste efecte, se confruntă două ipoteze : a) ipoteza tradițională, potrivit căreia toți elevii beneficiază de omogenitatea claselor, cei reuniți în clase foarte bune, ca și cei slabi din clasele slabe ; b) ipoteza divergenței, potrivit căreia omogenizarea aduce câștiguri numai elevilor buni ; doar ei înregistrează progrese, în vreme ce performanțele școlare ale elevilor slabi, obligați să învețe între alții la fel de slabi ca ei, se deteriorează treptat (Kerchhoff, 1986).

Înlocuirea eterogenității cu omogenitatea se justifică prin două argumente principale : s-ar facilita instruirea și s-ar amplifica învățarea (Hallinan, 1994). Omogenizarea ar permite profesorilor să-și adapteze demersurile de predare și discursul nivelului de cunoștințe și de aptitudini al elevilor. În clasele bune, profesorii ar adopta anumite metode de predare și ar aborda chestiuni mai dificile, folosind un limbaj mai complex și mai abstract, iar în interacțiunea cu clasele slabe, ar simplifica limbajul și curriculumul, diminuând totodată și cerințele. Concordanța dintre stilul de instruire al profesorului și nivelul clasei ar augmenta eficiența învățării. Astfel, pe baza acestei adecvări, omogenizarea

ar stimula dezvoltarea cognitivă în aceeași măsură, atât în cazul elevilor slabi, cât și în cazul elevilor buni.

Raționamentul de mai sus pare infailibil. Totuși, avem nevoie de probe solide pentru a admite existența efectelor benefice ale omogenizării. La fel, avem nevoie de certitudinea că efectele benefice reale nu pot fi obținute prin alte metode mai puțin costisitoare. În sfârșit, avem nevoie de siguranța deplină că beneficiile omogenizării sunt echivalente pentru elevii slabi și pentru elevii buni.

Dar, dincolo de obiectivitatea probelor științifice, în disputele privind organizarea claselor omogene au intervenit ca puternic factor de presiune părinții din straturile de mijloc și superioare ale societății. Reprezentând interesele copiilor lor și acționând, desigur, în baza simțului comun, ei au pledat mereu pentru restrângerea eterogenității. „Practica grupării în funcție de abilitate”, scrie Jo Worthy (2010, p. 278), „a fost întărită din afara școlii de cei care cred că elevii buni sunt trași înapoi de cei mai încetei atunci când învață împreună în aceeași clasă”. Părinții încearcă să implementeze în școală structura societății în ansamblu, să se asigure că progeniturile lor beneficiază de avantajele care li se cuvin în temeiul apartenenței lor sociale. Își izolează copiii de contactul cu reprezentanții claselor lipsite de bunăstare materială (suspectați, în plus, de lipsă de educație), militând, de fapt, pentru impermeabilitatea granițelor claselor sociale.

Dacă ipoteza divergenței ar fi adevărată (și nu cea tradițională), atunci impactul omogenizării ar trebui rezumat astfel : cei buni (și provenind din clasele sociale de mijloc și superioară) câștigă, cei slabi (și aparținând claselor de jos) pierd. Practic, ar însemna că decizia de a alcătui clase în funcție de abilitatea elevilor echivalează cu a sacrifica nevoile elevilor slabi pentru a facilita și amplifica performanțele elevilor buni. Discuția asupra justeței omogenizării ar deveni una etică.

Se cuvine să precizăm că elevii buni, ale căror avantaje și dezavantaje le dezbatem în domeniul acesta al alcătuirii claselor în funcție de abilitate, nu sunt copii supradotați. Supradotații reprezintă între 3 și 7% din populația generală de elevi, sunt dificil de diagnosticat ca atare (în orice caz, nu folosind metodologia pe baza căreia un elev bun este repartizat într-o clasă bună), iar calitățile lor intelectuale și creative excepționale au, într-adevăr, nevoie de servicii și de programe educaționale special proiectate pentru a se dezvolta.

23.2. Evoluția grupării omogene a elevilor

Omogenitatea claselor nu poate surveni decât în urma acțiunii de a evalua și împărți elevii în categorii (corespunzând nivelurilor variabilei măsurate ; de exemplu, inteligența), în scopul de a oferi instruire și programe de învățământ diferențiate. Prin urmare, în vederea obținerii omogenității este nevoie de o metodă obiectivă pentru a evalua caracteristica-criteriu. Istoria repartizării elevilor în clase omogene se confundă, de aceea, până la un punct, cu istoria testelor de inteligență. De fapt, pentru a funcționa și a fi acceptată, practica sortării și grupării trebuie să se bazeze pe caracteristici și modalități de măsurare a acestora pe cât posibil de necontestat.

Primul test de inteligență a fost creat din necesități care aveau legătură cu reducerea eterogenității claselor elementare. În 1905, Ministerul francez al Instrucției Publice a cerut psihologilor Alfred Binet (director al Laboratorului de psihologie de la Sorbona) și Théodore Simon să construiască un instrument care să servească la identificarea copiilor

ce puteau beneficia de instruirea obișnuită din școlile publice, precum și a celor ce nu puteau beneficia. Ministerul dispunea de date care indicau că numeroși copii se dovedeau incapabili să absolve învățământul obligatoriu, ceea ce sugera ideea încadrării lor (totuși minoritari) în clase speciale. Scala de inteligență stabilea vârsta mentală a copiilor testați și era compusă dintr-o serie de itemi de dificultate crescândă, ce solicitau judecata, capacitatea de înțelegere și raționamentul subiectului. Treptat, testul de inteligență al lui Binet și Simon s-a impus în rândul pedagogilor și psihologilor, ajungându-se să se considere că poate diagnostica nu numai capacitatea mentală, ci și potențialul școlar al copilului. În următoarele două decenii, cercetătorii din domeniul educației au construit un model în care copiii capabili să judece, să înțeleagă și să raționeze într-o manieră satisfăcătoare erau repartizați în clase diferite în raport cu cei care nu posedau aceste capacități. Practic, ideea de restrângere a eterogenității își are originea în necesitatea resimțită de pedagogi la începutul secolului XX, de a identifica grupurile din societate ce pot fi educate.

Gruparea elevilor în funcție de abilitate s-a bucurat de multă popularitate în Marea Britanie și, în general, în țările de limbă engleză (bunăoară, Australia). Britanicii folosesc, pentru a se referi la această realitate, termenii *setting*, *streaming* și *mixed ability teaching*, în vreme ce termenii corespondenți din literatura americană sunt *tracking*, *regrouping* și *heterogeneous grouping*. Spre sfârșitul secolului trecut s-a renunțat complet la această practică. Totuși, în 1986, Kerchkoff remarcă faptul că învățătorii și profesorii din școlile primare practicau organizarea în grupuri omogene chiar dacă la nivel teoretic și declarativ o respingeau cu argumente filosofice foarte generoase (Kerchkoff, 1986).

În Statele Unite, constituirea claselor omogene a avut legătură, așa cum ne putem ușor imagina, cu relațiile interrasiiale, dar și cu relațiile dintre majoritate și imigranți. La începutul secolului XX, elevii care urmau gimnaziul și liceul proveneau aproape exclusiv din rândurile populației anglo-saxone. Treptat însă a devenit o necesitate integrarea în școli a copiilor de imigranți din sudul și estul Europei, precum și a copiilor de culoare. Multe școli și-au separat elevii în clase care pregăteau pentru colegiu și clase vocaționale. Formarea claselor omogene era văzută ca fiind adecvată nevoilor, abilităților și intereselor elevilor și ca oferind șanse de educație egale (Worthy, 2010). De prisos să precizăm că elevii negri și copiii de imigranți luau calea claselor vocaționale, iar copiii din categoriile sociale de mijloc, în majoritatea lor de extracție anglo-saxonă, erau sprijiniți să-și continue studiile.

Curriculumul diferențiat a rămas o constantă a sistemului de educație american. Totuși, mulți pedagogi și-au exprimat opinia că diferențele ar trebui introduse în interiorul aceleiași clase, și nu între clase organizate omogen în funcție de abilitate. Într-unul dintre cele mai cunoscute studii din domeniu, realizat în anii '70, Miriam Goldberg, Harry Passow și Joseph Justman (1966) au comparat rezultatele școlare ale unui eșantion de 22.000 de elevi, obținute în decursul a doi ani. Elevilor li se stabilise coeficientul de inteligență și fuseseră repartizați în clase foarte omogene (o singură categorie de elevi din punctul de vedere al inteligenței) sau foarte eterogene (patru sau cinci categorii). Chiar dacă efectele puse în evidență ale compoziției claselor au fost reduse, s-a putut demonstra că, în general, cei din clasele eterogene au obținut rezultate mai bune decât cei din clasele omogene.

În anii '70 a crescut numărul studiilor care dovedeau efectele negative ale constituirii claselor omogene în funcție de abilitate. Un moment important l-a reprezentat apariția, în 1985, a cărții lui Jeannie Oakes *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, care prezenta „munți de date indicând faptul că gruparea omogenă nu ajută pe nimeni să

învețe mai bine” (p. 7). Dar teza principală a volumului era că restrângerea eterogenității reflectă și perpetuează inegalitățile sociale, economice și rasiale. Oakes afirma răspicat că elevii din clasele omogene slabe sunt influențați negativ și puternic dezavantajați de curriculumul demotivant, de interacțiunile din clasă și de expectanțele profesorilor.

Folosind o metodologie riguroasă, cercetătoarea americană a prezentat argumente empirice convingătoare în favoarea ideii că elevii buni nu câștigă semnificativ în clasele omogene în comparație cu clasele eterogene. La aceeași concluzie a ajuns și Robert Slavin (1987), în a sa „sinteză a celor mai bune dovezi” (*A Best Evidence Synthesis*). El a trecut în revistă studii efectuate în decursul a șase decenii, constatând că unele demersuri empirice au probat existența unor efecte pozitive ale grupării omogene asupra productivității elevilor, iar altele existența unor efecte negative. Drept urmare, a conchis că omogenizarea nu are efecte semnificative și că, în multe cazuri, ceea ce a fost prezentat drept cauzalitate constituie rezultatul unor erori de măsurare. De asemenea, ca reprezentant important al teoriei învățării cooperative, a recomandat eterogenitatea pentru toate nivelurile de abilitate.

La sfârșitul anilor '80 a început în Statele Unite o mișcare vastă de reeterogenizare (*detracking* sau *untracking*), care s-a transformat repede, cel puțin în percepția unora, într-o furtună, alarmându-i pe susținătorii educației diferențiate a supradotaților (vezi Fiedler *et al.*, 2002). Anne Wheelock a făcut o radiografie a acestui fenomen într-un volum din 1993, intitulat *Crossing the Tracks : How „Untracking” Can Save America’s Schools*. Iată poziția ei de militantă în favoarea eterogenității: „Întrucât testele făcute să măsoare abilitatea ajung să reprezinte o măsură mai bună a privilegiului sau a privării decât a inteligenței innăscute, copiii ai căror părinți au un status socioeconomic inferior sunt în mod constant repartizați în clasele slabe. Victime ale unei profeții rasiste care se autoîndeplinește, ei trebuie să lupte cu instruirea inferioară, cu resursele inechitabile, cu expectanțele negative ale profesorilor – iar toate acestea nu le garantează decât eșecul” (p. 4). Cartea are capitole despre implicarea părinților, despre trainingurile la care ar trebui să participe profesorii, despre motivația și aspirațiile copiilor, despre reforma curriculumului. Autoarea prezintă exemple de programe și practici care și-au dovedit eficiența și oferă chiar o listă cu școli de pe tot cuprinsul Americii care au reușit în eforturile de reconstrucție a eterogenității, oferind medii educaționale superioare tuturor elevilor.

23.3. Justificarea omogenității

Oare nu suntem cu toții de acord că instituția școlară trebuie să promoveze meritul? Și să contribuie la funcționarea societății ca o meritocrație? Aplecându-se asupra chestiunilor legate de educație, Talcott Parsons însuși, într-un text din 1959, a identificat în școală mecanisme de natură să favorizeze meritocrația. Iar primul dintre aceste mecanisme este, în opinia marelui sociolog american, gruparea în funcție de abilitate. Diferențierea curriculumului constituie o caracteristică importantă a unui sistem meritocratic prin faptul că pregătește indivizii să ocupe poziții sociale diferite în funcție de motivația și de competența lor. Putem proceda altfel în atribuirea pozițiilor sociale, mai ales a celor care presupun răspundere, decât ținând cont de competența și motivația persoanelor? Elevii buni trebuie să evolueze într-un mediu propice, pentru că numai astfel societatea va beneficia pe deplin de înzestrarea lor. Pe de altă parte, considera Parsons, elevii cu

performanțe slabe profită și ei de plasarea în clasele slabe, căci evită să se confrunte cu un curriculum prea dificil pentru ei.

Am expus concepția lui Parsons, deși din perspectiva actuală ea are multe puncte slabe. E adevărat însă că elevii buni sunt avantajati de gruparea în funcție de abilitate; de asemenea, e adevărat că elevii foarte slabi și cei cu dizabilități au nevoie de un curriculum special. Slavin (1987) aprecia că, dacă în clasele eterogene profesorul predă la un nivel mediu, atunci elevii buni se plictisesc, iar elevii slabi nu reușesc să înțeleagă și renunță să se mai concentreze.

Munca profesorului se simplifică în interacțiunea cu grupurile omogene, prin urmare beneficiarii ai restrângerii eterogenității sunt, alături de elevii buni, și profesorii. Ei lucrează mai ușor cu grupuri omogene și au, în fața acestora, o percepție mai accentuată de eficiență personală decât în fața claselor eterogene (Fiedler *et al.*, 2002). Le vine greu să-și adapteze predarea la ritmurile de învățare deosebite ale elevilor din clasele eterogene (nici nu dispun de resurse de timp pentru aceasta). Worthly (2010) a remarcat, în interviuri în care nu le adresa nici o întrebare subiecților despre gruparea elevilor sau despre diferențele dintre elevi, că profesorii sunt foarte preocupați de diferențele dintre elevi, că ei descriu în tonuri negative elevii slabi și în tonuri pozitive elevii cu performanțe înalte, că mărturisesc că nu depun atât efort la orele cu clase considerate de ei slabe cât depun la orele ținute în fața claselor considerate bune.

Strategia de cercetare din studiile empirice americane asupra efectelor grupării elevilor s-a concentrat pe examinarea variabilelor cognitive implicate în învățare și a constatat, în general, în a compara scorurile elevilor buni din clasele omogene cu ale celor buni din clasele eterogene sau ale elevilor slabi din clasele omogene slabe cu ale celor slabi din clasele eterogene. J.A. Kulik și C. Kulik (1992) au procedat astfel și au constatat că elevii cu performanțe înalte din clasele bune obțin scoruri mai mari la testele standardizate de cunoștințe și de abilitate mentală decât elevii cu performanțe de același nivel din clasele vocaționale.

Dar preferă elevii buni clasele omogene? Au ei conștiința că acestea le oferă avantaje? Adams-Byers și colaboratorii săi (2004) au examinat percepțiile elevilor buni (subiecții lor au fost 51 de copii și adolescenți având rezultate deosebite la învățătură, cu vârste cuprinse între 11 și 18 ani) asupra impactului claselor omogene și claselor eterogene. Pe ansamblu, subiecții percep clasele omogene mai pozitiv din punctul de vedere al mediului educațional pe care ele îl oferă. Subiecții intervievați de Adams-Byers și echipa lui de cercetare au declarat că învață mai mult în astfel de clase și se simt mai provocați. Unii dintre ei au apreciat, referindu-se la clasele omogene bune în care evoluau, lipsa responsabilității de a juca, la cererea profesorului, rolul de tutore pentru un elev mai slab. Din punctul de vedere al participării sociale, deși sunt satisfăcuți să interacționeze, în clasele omogene, cu elevi care au aceleași caracteristici, interese și competențe, ei nu resping nici diversitatea socială a claselor neselectionate. În plus, autorii americani au obținut un rezultat care a apărut și în urma altor demersuri empirice: unii dintre elevii buni își doresc să învețe în clase eterogene pentru că știu că într-un astfel de mediu ar accede la un status înalt fără prea multă muncă.

O dovadă a faptului că gruparea omogenă aduce avantaje elevilor cu performanțe bune o constituie deteriorarea performanței lor atunci când sunt relocați în clase eterogene. Acest efect a fost pus în evidență de adversarii mișcării de reeterogenizare, încât se cuvine să-l privim cu rezervă. Folosind datele rezultate dintr-o anchetă a National Center for Education Statistics din Statele Unite, Argys, Rees și Brewer (1996) au demonstrat că

abolirea omogenității are un impact pozitiv considerabil asupra evoluției școlare a elevilor care fuseseră anterior repartizați în clase slabe, dar un impact negativ asupra celor care aparținuseră unor grupuri omogene cu performanțe educaționale înalte. Autorii consideră că, în cadrul reeterogenizării, elevii buni suportă întregul cost al progresului înregistrat de elevii slabi.

Există multe studii asupra beneficiilor de care se bucură elevii buni în clasele omogene, dar mult mai puține asupra avantajelor pe care le au elevii slabi de pe urma evoluției lor într-o clasă omogenă cu rezultate sub medie. Lynn Mulkey și colaboratorii săi (2005, p. 137) au publicat un astfel de articol, în care se probează că omogenitatea claselor aduce „beneficii educaționale persistente pentru toți elevii”. „Persistente”, pentru că autorii au examinat elevii testați în clasele a VIII-a, a X-a și a XII-a, comparând totodată școli în care se practica gruparea în funcție de abilitate cu altele în care nu exista această practică. Potrivit concluziilor, elevii slabi din clasele omogene au rezultate mai bune la disciplina matematică decât colegii lor din clasele eterogene. Prin urmare, omogenitatea servește interesele celor slabi, ca și pe ale celor buni.

Mai mult, Mulkey și colaboratorii săi (2005) raportează un rezultat care este de natură să ne convingă că organizarea omogenă a claselor în funcție de abilitate afectează negativ copiii cu rezultate bune. Argumentul ține de stima de sine a acestora, care ar avea de suferit în urma comparării sociale în interiorul clasei omogene bune. Cercetătorii interpretează acest rezultat prin prisma efectului „pește mare în lacul mic” (*Big Fish Little Pond Theory*), teoretizat și probat empiric de Herbert Marsh (1987) (vezi și capitolul 3, „Conceptul de sine academic”, de Irina Crumpei). În opinia lui Marsh, conceptul de sine academic al elevilor dotați se deteriorează în grupurile omogene cu elevi buni (comparația dintre sine și alții îl determină pe subiect să se subestimeze pe dimensiunea competenței intelectuale), iar conceptul de sine academic al elevilor slabi din clasele omogene slabe evoluează pozitiv în raport cu situația în care acești elevi s-ar găsi în clase eterogene, unde ar fi siliți să se compare cu alții mai buni decât ei. În opinia lui Herbert Marsh, le facem rău copiilor buni plasându-i în grupuri cu elevi similari și le facem un mare bine elevilor slabi trimițându-i în clasele slabe. Omogenitatea ar sluji exclusiv interesele celor cu rezultate sub medie, pentru că i-ar proteja de comparațiile vătămătoare cu elevii mai buni decât ei. Mulkey și colaboratorii săi (2005) au încercat chiar să probeze o scădere în timp a performanțelor la matematică a elevilor buni, punând-o pe seama involuției conceptului lor de sine academic. Expresia autorilor este „pierderi considerabile în conceptul de sine”.

Din păcate, astfel de argumente ignoră aspecte fundamentale ale comparării sociale și sunt menite doar să perpetueze gruparea elevilor în funcție de abilitate. Menționăm în treacăt că există zeci de studii care au arătat că, în general, compararea socială în sus (efectuată având drept termen de comparație o persoană superioară pe o anumită dimensiune) stimulează subiectul să obțină performanțe mai bune. De altminteri, cercetările contemporane infirmă concluziile lui Marsh (1987), ca și pe cele formulate de grupul condus de Mulkey (2005), adeverind teza opusă. Într-un studiu foarte recent, de pildă, Van Houte și colaboratorii săi (2012) au investigat efectul repartizării elevilor în școli academice (potrivit sistemului educațional din Belgia) și școli vocaționale. Autorii au administrat chestionare unui lot de aproape 6.000 de elevi și au obținut date care dovedesc că elevii din școlile academice au o stimă de sine semnificativ mai ridicată decât cei din școlile vocaționale. Firește, interpretarea nu poate eluda ideea de comparare socială: psihologii belgieni cred că elevii din prima categorie se compară cu cei din a doua categorie, conștientizează astfel recompensele care decurg din statusul lor superior și, în consecință, stima lor de sine crește.

23.4. Neajunsuri și limite

Stima de sine coborâtă a elevilor din clasele slabe a fost invocată adesea ca argument împotriva organizării grupurilor omogene din punctul de vedere al abilității. Fără îndoială, ei înțeleg foarte bine că fac parte dintr-o clasă slabă și că au fost repartizați astfel tocmai pentru că nivelul cunoștințelor și abilităților lor nu este suficient pentru a fi selectați într-o clasă bună.

Studiile empirice au pus în evidență acest fenomen, iar unele au apropiat tratamentul care li se aplică uneori elevilor din clasele slabe de stigmatizare. Cei care promovează gruparea omogenă au susținut mereu, dimpotrivă, că repartizarea într-o clasă omogenă slabă nu are consecințe negative asupra stimei de sine a elevilor sau – așa cum am văzut în paragraful anterior – are chiar consecințe pozitive.

Totuși, probabil că pentru oricine cunoaște realitatea școlară argumentele furnizate de demersurile empirice ale pedagogilor, psihologilor sau sociologilor sunt inutile. Știm bine că într-o școală cu șase clase a III-a, clasa a III-a F e cea mai slabă. Și trebuie să ne imaginăm că elevii dintr-a III-a F știu și ei asta și nu se simt confortabil. N-ar trebui să ignorăm sentimentul lor de inferioritate, pentru că el le poate marca performanțele școlare, și așa lipsite de strălucire. Știm bine că într-o clasă cu patru clase a V-a, clasa a V-a A este cea mai bună. Am fi uluiți să aflăm că a V-a A este cea mai slabă și probabil că asta nu se întâmplă nici în trei cazuri dintr-o sută.

În aceeași măsură, am fi uimiți dacă ni s-ar aduce la cunoștință că într-o școală din mediul urban clasa a I-a A a fost atribuită unei învățătoare tinere, cu experiență restrânsă. Așteptările noastre sunt, dimpotrivă, ca a I-a A să fie o clasă relativ selecționată și să aparțină unui cadru didactic cu prestigiu în rândurile personalului școlii, dar și în rândurile părinților. Studiile empirice au evidențiat de mult faptul că, într-un sistem care promovează gruparea omogenă, clasele bune primesc cei mai buni profesori, iar claselor slabe le sunt repartizați profesorii tineri, fără experiență și fără prestigiu. În general, clasele slabe beneficiază într-o măsură mai redusă de resursele școlii decât clasele bune. Studiind politica școlilor americane de alocare a resurselor materiale, dar și umane, Betts și Shkolnik (2000) au descoperit, printre altele, că, în general, clasele slabe primesc cele mai mici săli. Cum spațiul constituie o resursă importantă în școală, trebuie să ne așteptăm, urmând logica aceasta, ca sălile de clasă ale celor buni să fie mai bine poziționate, de pildă, mai aproape de cancelarie.

Desigur, profesorii care interacționează cu elevii slabi îi expun la materiale mai facile și mai restrânse decât în cazul elevilor buni. De asemenea, profesorii își formează expectanțe negative față de elevi pe baza simplei apartenențe la clasele slabe. Thomas Good a descoperit, în 1981, cât este de diferit comportamentul profesorului față de elevii despre care crede că sunt buni în comparație cu elevii despre care profesorul se așteaptă să aibă performanțe bune. Profesorul dă mai puțină atenție unui elev considerat slab decât unui elev bun, îi acordă mai puțin timp să răspundă la întrebări (pentru că oricum nu se așteaptă să primească un răspuns corect), îi adresează mai puține întrebări ajutătoare, îl critică mai mult și mai aspru pentru răspunsurile greșite și îl laudă mai puțin pentru răspunsurile parțial corecte (Good, 1981). În plus, elevii slabi primesc într-o măsură mai redusă feedback decât elevii buni, sunt întrerupți mai frecvent atunci când își construiesc răspunsurile și, în general, li se solicită mai puțin efort. Evident, nici unul dintre comportamentele acestea ale profesorului nu este de natură să-l determine pe elevul slab să facă progrese la învățatură.

Elevii din clasele omogene cu performanțe scăzute sunt mai predispuși decât cei din clasele bune să lipsească nemotivat de la școală, să comită delikte și să-și abandoneze studiile. Ei au, de departe, atitudini mai negative față de școală și profesori decât elevii selecționați în clasele considerate bune. Doi cercetători pakistanezi, Ismail și Majeed (2011), au realizat un studiu asupra manierei în care sunt percepuți profesorii de către elevii din clasele slabe și din cele bune tocmai pentru a ilustra deficiențele sistemului bazat pe grupuri omogene. Analizele lor de date indică faptul că elevii buni îi percep pe profesori ca fiind mai suportivi și mai puțin constrângători decât îi percep elevii din clasele etichetate ca slabe.

În clasele omogene, elevii slabi sunt în mod constant expuși nu numai conduitei mai degrabă descurajatoare a profesorului, ci și abilităților cognitive mai degrabă slabe ale colegilor. Dimpotrivă, în clasele eterogene, elevii slabi iau cunoștință de judecățile și raționamentele elevilor buni, judecăți și raționamente care sunt recompensate de profesor, ceea ce le poate oferi modele demne de urmat. Ideea modelului a fost mobilizată și ea în disputa dintre susținătorii omogenității și contestatorii ei. În principiu, în clasele cu mai multe niveluri de abilitate, elevii buni pot deveni, într-adevăr, modele pentru cei mai puțin buni. Cei care neagă această posibilitate invocă un text al lui Schunk (1987) în care autorul susține că vehiculul influenței dintre model și cel ce imită îl reprezintă, și în cazul copiilor, similaritatea. Or, elevii slabi nu se percep ca fiind similari cu elevii buni. Ca atare, afirmă promotorii omogenității, chiar dacă ar interacționa mereu cu elevi cu performanțe școlare superioare (așa cum se întâmplă efectiv în clasele eterogene), elevii slabi nu i-ar lua pe aceștia drept modele. Noi credem că lucrurile nu stau deloc așa (pentru că imitația nu se bazează numai pe similaritate, ci și pe statutul modelului, pe felul în care este întărit comportamentul modelului etc.), iar alternativa de a nu oferi modele pozitive celor care înregistrează eșecuri școlare este, în orice caz, mult mai nefericită.

Învățarea cooperativă în grupuri eterogene reprezintă soluția care ar trebui să înlocuiască organizarea claselor omogene în funcție de abilitate. Ea poate fi completată cu structurarea episodică de către profesor a unor grupuri omogene în interiorul clasei, după criteriul competenței în anumite sarcini. O demonstrație riguroasă a ideii că elevii slabi ating cele mai înalte performanțe în grupurile eterogene o găsim în articolul publicat de Saleh, Lazonder și De Jong (2005). Ei au făcut apel la elevi buni, mediocri și slabi, pe care i-au organizat fie în grupuri omogene, fie în grupuri eterogene. Toate grupurile au primit aceeași sarcină, care ținea de o lecție de biologie. Din datele lor se desprinde, de asemenea, concluzia că elevii cu abilități înalte obțin rezultate foarte bune atât în grupurile omogene, cât și în cele eterogene.

Întrucât cei buni progresează atât în grupurile omogene, cât și în cele eterogene, întrucât elevii slabi sunt cei care ar trebui să beneficieze de interacțiunile de grup, trebuie să ne întrebăm dacă elevii slabi acceptă să lucreze în grupuri și dacă sunt conștienți că acest lucru îi ajută. Koh și colaboratorii săi (2007) și-au propus să răspundă tocmai la aceste întrebări. Echipa de cercetători din Singapore a intervievat 17 elevi, cu vârste cuprinse între 13 și 14 ani, după ce aceștia evoluaseră în grupuri. A reieșit că elevii recunosc faptul că interacțiunea de grup le-a ameliorat capacitatea de a interacționa cu ceilalți și le-a facilitat sarcina de învățare. Meritul studiului constă în faptul că a examinat evoluția unor elevi slabi în grupuri restrânse omogene, situație neexplorată în domeniul învățării cooperative. Pentru a spori eficiența învățării cooperative este necesar să implicăm grupuri eterogene, dar nu e deloc inutil să știm că elevii slabi pot participa și în formațiuni omogene cu sentimente pozitive. S-a arătat, de exemplu, că în grupurile incluzând elevi cu același nivel al rezultatelor ce rezolvă probleme de matematică, o întrebare adresată altuia este mai probabil să rămână fără răspuns decât în grupurile eterogene (Weinstein, 1991).

Organizarea claselor după performanțe școlare și după inteligența generală și-ar găsi probabil o minimă justificare dacă elevii din straturile defavorizate ale societății n-ar fi repartizați în mod sistematic în clasele slabe. Sociologii educaționali au demontat cu minuțiozitate mecanismul complex prin care se perpetuează structurile sociale și sărăcia (Ansalone, 2003). Ei au arătat că sistemul de învățământ, departe de a crea premisele pentru mobilitatea socială, în principal prin organizarea claselor omogene, facilitează succesul academic al celor din straturile superioare și îi împinge la eșec pe cei din straturile sociale de jos. Sub aparența echității și a promovării indivizilor merituosi, școala poate crea traiectorii de învățare privilegiate pentru copiii ai căror părinți au un status socio-economic superior și îi poate condamna la eșec, la întreruperea studiilor și la ocuparea unor posturi inferioare pe copiii provenind din clasele cu o situație materială precară.

Cel mai grav aspect care se poate reproșa organizării grupurilor de învățare omogene este că, în multe cazuri, nu se respectă criteriile de selecție a elevilor anunțate public. Rareori elevii sunt sortați strict după criteriul inteligenței, al performanței școlare sau al competenței într-un domeniu specific. Useem (1992) a consemnat că în clasele speciale de matematică există o diversitate socioeconomică a elevilor, dar a evidențiat presiunile enorme exercitate de părinții din clasele de mijloc și superioare pentru a-și impune copiii în aceste clase. În cazul în care criteriile de sortare nu sunt respectate, atunci omogenitatea însăși a claselor bune nu există și nici măcar nu se mai poate argumenta că se cultivă excelența prin amenajarea unor medii educaționale care să amplifice învățarea elevilor buni.

*

Organizarea omogenă se referă la practica de a sorta elevii în clase, mai ales pe cei din școala primară și gimnaziu, pe baza nivelului lor perceput de abilitate.

Școala este responsabilă pentru omogenizarea elevilor în vederea instruirii și poate decide dacă diferențiază curriculumul în funcție de abilitate. Practic, conducerea și personalul școlii determină grupul în care va evolua elevul. Prin aceasta, determină ce experiențe de învățare și ce oportunități de a-și actualiza potențialul sunt oferite elevilor.

Bibliografie

- Adams-Byers, J., Squiller Whitsell, S., Moon, S.M. (2004), „Academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping”, *Gifted Child Quarterly*, 48(1), pp. 7-20.
- Ansalone, G. (2003), „Poverty, tracking, and the social construction of failure: International perspectives on tracking”, *Journal of Children and Poverty*, 9, pp. 3-20.
- Argys, L.M., Rees, D.I., Brewer, D.J. (1996), „Detracking America's schools: Equity at zero cost?”, *Journal of Policy Analysis and Management*, 15(4), pp. 623-645.
- Betts, J., Shkolnik, J.L. (2000), „The effect of ability grouping on student achievement and resource allocation in secondary schools”, *Economics of Education Review*, 19, pp. 1-15.
- Feldhusen, J.F., Moon, S.M. (1992), „Grouping gifted students: Issues and concerns”, *Gifted Child Quarterly*, 36(2), pp. 63-67.
- Fiedler, E.D., Lange, R.E., Winebrenner, S. (2002), „In search of reality: Unravelling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted”, *Roeper Review*, 24(3), pp. 108-111.
- Goldberg, M.L., Passow, A.H., Justman, J. (1966), *The Effects of Ability Grouping*, Teachers College Press, New York.
- Good, T.L. (1981), „Teacher's expectancy and student perceptions: A decade of research”, *Educational Leadership*, 38, pp. 415-422

- Hallinan, M.T. (1994), „Tracking : From theory to practice”, *Sociology of Education*, 67(2), pp. 79-91.
- Ismail, Z., Majeed, A. (2011), „Student self-esteem and their perception of teacher behavior : A study of class grouping system in Pakistan”, *International Journal of Business and Social Science*, 2(16), pp. 103-113.
- Kerchhoff, A.C. (1986), „Effects of ability grouping in British secondary schools”, *American Sociological Review*, 51(6), pp. 842-858.
- Koh, C., Tan, O.S., Wang, C.K.J., Ee, J., Liu, W.C. (2007), „Perception of low ability students on group project work and cooperative learning”, *Asia Pacific Education Review*, 8(1), pp. 89-99.
- Kulik, J.A., Kulik, C.L.C. (1992), „Meta-analytic findings on grouping programs”, *Gifted Child Quarterly*, 36(2), pp. 73-78.
- Marsh, H.W. (1987), „The big-fish-little-pond effect on academic self-concept”, *Journal of Educational Psychology*, 79, pp. 280-295.
- Mulkey, L.M., Catsambis, S., Steelman, L.C., Crain, R.L. (2005), „The long-term effects of ability grouping in mathematics : A national investigation”, *Social Psychology of Education*, 8, pp. 137-177.
- Parsons, T. (1959), „The school class as a social system : Some of its functions in American society”, *Harvard Educational Review*, 29, pp. 297-318.
- Resh, N. (1999), „Injustice in schools : Perception of deprivation and classroom composition”, *Social Psychology of Education*, 3, pp. 103-126.
- Saleh, M., Lazonder, A.W., De Jong, T. (2005), „Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation”, *Instructional Science*, 33, pp. 105-119.
- Schunk, D.H. (1987), „Peer models and children's behavioral change”, *Review of Educational Research*, 57(2), pp. 149-174.
- Slavin, R.E. (1987), „Ability grouping and student achievement in elementary schools : A best evidence synthesis”, *Review of Educational Research*, 57, pp. 293-336.
- Useem, E.L. (1992), „Getting on the fast track in mathematics : School organizational influences on math track assignment”, *American Journal of Education*, 100(3), pp. 325-353.
- Van Houtte, M., Demanet, J., Stevens, P.A.J. (2012), „Self-esteem of academic and vocational students : Does within-school trackings sharpen the difference? ”, *Acta Sociologica*, 55(1), pp. 73-89.
- Weinstein, C.S. (1991), „The classroom as a social context for learning”, *Annual Review of Psychology*, 42, pp. 493-525.
- Wheelock, A. (1992), *Crossing the Tracks : How «Untracking» Can Save America's Schools*, New Press, New York.
- Worthy, J. (2010), „Only the names have been changed : Ability grouping revisited”, *Urban Review*, 42, pp. 271-295.

Partea a VI-a

Școala în context social

Capitolul 24

Școala ca organizație

Daniela Victoria Zaharia

Perspectivile asupra a ceea ce înseamnă calitate în învățământ sunt multiple (Hoy, Bayne-Jardine, Wood, 2005), iar încercările de operaționalizare a succesului unei instituții școlare – și mai numeroase (Hoy, Bayne-Jardine, Wood, 2000/2005 ; Hudson, 2009 ; Reynolds *et al.*, 1996/2005 ; Sallis, 1993/2005 ; Scheerens, Creemers, 1989). Abordările teoretice și empirice diferă la nivelul indicatorilor prin care este operaționalizat succesul sau eficiența unei instituții școlare. Interesant este faptul că, în ultimii ani, s-a evidențiat importanța factorilor de natură organizațională pentru calitatea învățământului și succesul elevilor, dincolo de indicatorii de natură strict educațională sau didactică.

De exemplu, printre indicatorii de natură organizațională ai unui învățământ de calitate, Hoy, Bayne-Jardine și Wood (2000/2005) menționează : managementul eficient al școlii, încrederea angajaților, elevilor, părinților, autorităților și partenerilor instituționali în echipa de conducere a școlii, angajamentul organizațional din partea tuturor angajaților, ratele scăzute de absenteism și fluctuația redusă de personal, administrarea eficientă a resurselor materiale și financiare, profesionalismul cadrelor didactice.

Eficiența instituțiilor școlare începe să fie definită nu doar prin specificarea unor indicatori, ci și prin raportarea la o perspectivă sistemică. Astfel, Reynolds și colaboratorii săi (1996/2005) susțin că eficiența unei instituții școlare este reflectată de măsura în care organizația școlară, ca sistem social, își atinge obiectivele, fără a înregistra efecte negative asupra mijloacelor și resurselor pe care le are la dispoziție și fără a plasa presiuni inutile asupra membrilor săi.

24.1. Un model al eficienței educaționale

Scheerens și Creemers (1989) (*apud* Reynolds *et al.*, 1996/2005) au propus un model al eficienței educaționale care explică diferențele în rezultatele academice ale elevilor susținând că factorii care influențează rezultatele pot fi identificați la patru nivele : al elevului, al clasei, al școlii și al contextului.

La *primul nivel*, cel al *elevului*, principalii factori care influențează rezultatele academice sunt : aptitudinile, motivația și mediul de proveniență.

La *nivelul clasei*, cei mai importanți factori sunt calitatea curriculumului, procedurile de lucru și comportamentul profesorului.

Factorii care se situează la *nivelul școlii ca organizație* țin de : a) calitatea proceselor educaționale specifice școlii (regulile și procedurile specifice procesului de predare-învățare la clasă ; politica, sistemul și practicile de evaluare a performanțelor elevilor) ; b) specificul unor fenomene organizaționale (politica școlii de coordonare, supervizare și perfecționare a cadrelor didactice, specificul culturii organizaționale a instituției școlare) ; c) procedurile de gestionare a timpului (inclusiv reglementări privind orarul, temele pentru acasă, absenteismul elevilor și profesorilor etc.) ; d) oportunitățile pentru învățare oferite elevilor (un plan de lucru al școlii, un consens privind misiunea unității de învățământ, reguli și proceduri privind respectarea curriculumului).

Factorii contextuali fac referire la măsura în care politica națională este centrată sau nu pe eficiența educației, la existența unui sistem național de indicatori de performanță și a unui sistem național de testare a elevilor, la training și sprijin pentru creșterea eficienței proceselor de predare-învățare și de management al instituției școlare, la finanțarea școlilor în funcție de rezultate, dar și la reglementările naționale cu privire la dezvoltarea curriculară etc.

Scheerens și Creemers (1989) susțin că nivelele mai înalte specificate în model asigură condiții pentru ceea ce se întâmplă la nivelele inferioare.

Exemplul 1. O politică educațională națională (factor contextual) care nu pune accentul pe eficiența educației poate favoriza dezvoltarea în școli a unor culturi organizaționale indifferente față de dezvoltarea reală a competențelor elevilor (factor ce poate fi evaluat la nivelul școlii) și poate contribui la diminuarea motivației elevilor pentru învățare (nivelul elevului).

Exemplul 2. Dezvoltarea, în cadrul unei școli, a unei culturi organizaționale care favorizează corupția și delăsarea (nivelul școlii) va încuraja adoptarea la clasă a unor proceduri de lucru care nu vizează performanța și echitatea tratamentului elevilor (nivelul clasei).

Astfel de abordări și perspective teoretice evidențiază faptul că școala este o instituție complexă, parte a unui sistem educațional și mai complex, cu un specific organizațional care afectează direct și indirect îndeplinirea misiunii educaționale asumate (Cojocariu, 2004).

Dacă în celelalte capitole au fost analizați preponderent factorii psihosociali care țin de elevi, cadrele didactice și clasa de elevi, în continuare vom insista asupra câtorva elemente care caracterizează organizația școlară în ansamblu și care au impact asupra eficienței educaționale. Vom porni, însă, de la prezentarea celor mai cunoscute perspective teoretice care s-au remarcat, de-a lungul timpului, în studiul organizațiilor.

24.2. Perspective teoretice în studiul organizațiilor

Într-o formulare mai simplă, organizațiile sunt structuri sociale destinate realizării unor scopuri comune, prin efortul de grup (Johns, 1998). Într-o formulare ușor mai elaborată, organizația ar putea fi definită ca un ansamblu structurat de resurse umane, materiale, financiare și informaționale ce funcționează într-un cadru formal, în vederea atingerii unor scopuri comune.

Școlile reprezintă o categorie aparte de organizații : au scopuri educaționale specifice, anumite maniere de urmărire a obiectivelor și, prin urmare, un anumit specific al vieții organizaționale. Adoptând definiția propusă de Cristea (2004), am putea susține că școala reprezintă o organizație a cărei misiune principală este valorificarea la nivel maxim a personalității elevului, în cadrul unui proces de instruire specializat, conceput simultan ca activitate de predare, învățare și evaluare.

24.2.1. Scurt istoric al abordărilor teoretice în studiul organizațiilor

Abordările teoretice în studiul organizațiilor sunt multiple. Jex (2002) identifică trei perspective principale în studiul organizațiilor : perspectiva clasică, perspectiva umanistă și perspectiva contextuală.

Adepii perspectivei clasice (raționale) susțin că, pentru ca o organizație să fie eficientă, sarcinile și rolurile ar trebui să fie bine delimitate, procesele de conducere și comunicare să se desfășoare conform structurii ierarhice, doar conducerea având legitimitatea exercitării autorității. În plus, regulile din mediul organizațional și metodele de lucru ar trebui să fie stricte, iar motivarea membrilor (sau a angajaților) să se realizeze preponderent prin recompensă materială. Principalele modele din cadrul acestei paradigme au fost formulate de Frederick Winslow Taylor (modelul *organizării științifice a muncii*), Henri Fayol (*modelul principiilor administrării științifice*) și Max Weber (*modelul organizării birocratice*) (Jex, 2002). Taylor susținea că există o singură modalitate de executare corectă a sarcinilor, care ar trebui identificată prin măsurări exacte ale mișcărilor și timpilor de execuție. În plus, fiecare om ar trebui să se specializeze într-un număr redus de sarcini, bine delimitate, și să fie recompensat material direct proporțional cu productivitatea sa. Fayol a susținut importanța activităților administrative pentru eficiența organizațiilor. În acest sens, el a încercat să clarifice conceptul, susținând că a administra înseamnă a prevedea, a organiza, a coordona și a controla. Pentru Weber, termenul „birocratie” avea conotații pozitive, el desemnând organizarea rațională a muncii bazată pe obiectivitatea procesului decizional. Pe lângă diviziunea muncii, respectarea structurii ierarhice și a comunicării pe verticală, se puneau accentul și pe importanța normelor scrise, deoarece astfel se puteau reduce incertitudinea și diferențele de interpretare.

Abordarea care pune accentul pe *relațiile sociale* din mediul organizațional se concentrează asupra oamenilor ca modalitate de eficientizare a organizației. Din această perspectivă, importantă este calitatea relațiilor dintre angajați și organizație. Printre principalii susținători ai acestei paradigme îi amintim pe Elton Mayo, Douglas McGregor, Rensis Likert. Mayo și colaboratorii săi au evidențiat, în cadrul studiilor Hawthorne, că viața informală și apartenența la un grup informal pot avea un impact mai mare asupra producției decât principiile organizării formale a muncii (Jex, 2002).

Abordarea contextuală în studiul organizațiilor susține că nu există un mod de organizare eficient în orice condiții și că modul de structurare al organizației în ansamblu sau al unor departamente ale sale depinde de factori interni sau externi organizației (cultura organizațională, tehnologia utilizată, mediul extern). Printre exponenții acestui curent îi putem aminti pe Woodward (1965), Perrow (1967), Lawrence, Lorsch (1967) și Mintzberg (1979).

Dalin (1998) consideră că, în studiul organizațiilor, nu ar trebuie neglijate nici perspectiva politică sau cea simbolică. Din *perspectivă politică* (dintre ai cărei reprezentanți îi numim pe March, Cyert, Barnard), organizațiile reprezintă scena de desfășurare a conflictelor și luptelor de interese, centrate de cele mai multe ori pe gestionarea resurselor.

Adeptii perspectivei simbolice se centrează pe semnificațiile pe care oamenii le acordă evenimentelor și fenomenelor care au loc în organizații. Miturile, ritualurile, ceremoniile, metaforele, cultura organizațională sunt elemente centrale ale acestei perspective. Selznik, Blumer, Corwin, Weick și Moxnes sunt o parte dintre cei mai recunoscuți reprezentanți (Dalin, 1998).

Au fost propuse și abordări care încearcă să acrediteze o perspectivă integratoare, depășind limitările abordărilor analizate anterior. În cele ce urmează, vom prezenta un astfel de model teoretic al școlii ca organizație.

24.3. Un model al școlii ca organizație

O încercare de integrare a elementelor specifice mai multor perspective teoretice este modelul organizației școlare propus de Davidoff și Lazarus (2002). Cei doi cercetători intenționau să surprindă specificul școlilor ca organizații, punând un accent deosebit pe curriculum ca factor directiv. Ei susțin că școlile reprezintă o categorie aparte de organizații, deoarece au scopuri educaționale specifice, anumite maniere de urmărire a scopurilor și, prin urmare, anumite particularități în relațiile dintre diversele componente ale vieții organizaționale. Specificul scopurilor educaționale și viziunea națională asupra educației influențează modul în care școala se structurează și funcționează.

În orice școală există elemente specifice unei organizații ; fiecare trebuie să funcționeze bine, pentru ca întregul sistem să funcționeze eficient. Orice disfuncție la nivelul unei componente va avea un impact negativ asupra funcționării sistemului în ansamblu. Din perspectiva lui Davidoff și Lazarus (2002), elementele-cheie din viața unei școli sunt : cultura organizațională, identitatea, strategia, structurile și procedurile, suportul tehnic, resursele umane, stilul de leadership și management, precum și contextul în care activează instituția școlară. Toate elementele sunt puternic interconectate, iar distincția brută dintre ele reflectă mai degrabă necesități explicative decât dinamica reală a sistemului.

- a) *Cultura școlii* este considerată un element central al modelului propus deoarece determină și reflectă modul în care se dezvoltă elementele organizației școlare. Ea ar putea fi definită ca ansamblul valorilor, credințelor, aspirațiilor și comportamentelor membrilor unei școli care predomină în cadrul acesteia, au fost dezvoltate în timp și îi condiționează direct și indirect funcționalitatea și performanțele.

O modalitate de a descrie cultura organizațională a unei școli este aceea de a identifica modul în care se desfășoară lucrurile în unitatea respectivă. Pot fi analizate : valoarea acordată de elevi, cadre didactice și părinți proceselor de predare-învățare ; modul în care cadrele didactice și elevii interacționează (intragrup și intergrup), maniera de disciplinare a elevilor, stilul de leadership, maniera de gestionare a timpului etc. Toate exemplele menționate anterior, precum și alte valori și norme se leagă de modul în care mediul școlar susține sau împiedică procesul de predare-învățare din școală.

- b) *Identitatea școlii*. Davidoff și Lazarus (2002) susțin că, dincolo de aspectele identitare generale care se regăsesc la nivelul tuturor școlilor și care țin de specificul educațional al activităților, în cadrul fiecărei unități de învățământ se dezvoltă unele aspecte identitare specifice care reflectă modul în care se autodefineste școala și cum este ea percepută din exterior.

O școală se poate remarca prin rezultatele excepționale ale elevilor la diferite discipline (matematică, fizică, chimie, limba română, limba engleză etc.), prin rezultatele la

concursuri sportive, prin libertatea acordată elevilor, prin mijloacele și metodele didactice inovatoare sau prin standardele educaționale înalte impuse elevilor.

Identitatea școlii ar trebui să fie reflectată de viziunea, misiunea și scopurile sale generale. Instituțiile școlare de excepție au o misiune clară, care este împărtășită de toți membrii. Cadrele didactice sunt devotate acestei misiuni, solicitând devotament și celorlalți (elevi, părinți, colaboratori) (Hoy, Bayne-Jardine, Wood, 2000/2005).

- c) *Strategia* unei organizații este reprezentată de obiectivele sale pe termen lung și de tacticile folosite pentru atingerea obiectivelor (Jex, 2002).

În vederea îndeplinirii misiunii, o instituție școlară ar trebui să își definească planuri strategice pe care să le urmeze cu perseverență (Hoy, Bayne-Jardine, Wood, 2000/2005). Davidoff și Lazarus (2002) susțin că managementul unei organizații școlare ar trebui să vizeze două categorii de strategii : strategii de dezvoltare organizațională și strategii de dezvoltare curriculară. O școală recurge la management strategic dacă monitorizează schimbările din mediul său, dacă anticipează tendințele viitoare, dacă stabilește scopuri și obiective adecvate, precum și strategii bine formulate de atingere a lor, dacă implementează acțiuni conform planificării și dacă evaluează atingerea scopurilor.

- d) *Structurile și procedurile* asigură baza pentru interrelaționarea subsistemelor școlii, dar și pentru interacțiunea dintre școală și mediul mai larg în care ea activează. În context educațional, Davidoff și Lazarus (2002) definesc structurile ca fiind modalitățile în care contribuțiile individuale sau de echipă se combină în cadrul subunităților organizaționale (departamente, comisii), relațiile dintre aceste subunități, liniile de autoritate și responsabilitate aferente. Procedurile reprezintă regulile, reglementările, metodele care susțin desfășurarea activităților specifice școlii.

De exemplu, atunci când se analizează procedurile de luare a deciziilor, trebuie să se răspundă la câteva întrebări (Davidoff, Lazarus, 2002) :

- Cine ia deciziile ? O singură persoană sau mai multe ?
- Cum se iau deciziile ? Pe baza autorității, a prestigiului, prin consultare, prin consens, prin vot ?
- Există structuri care încurajează implicarea profesorilor, a elevilor, a părinților sau a altor factori relevanți în luarea deciziilor ?
- Există transparență în luarea deciziilor ?

- e) *Supportul tehnic* pentru activitățile de predare-învățare constă în suportul administrativ, resursele financiare și cele materiale ale școlii (echipamente și materiale de predare-învățare, facilități școlare etc.). Aceste resurse ar trebui să fie accesibile și disponibile celor care au nevoie de ele, iar echitatea distribuției să fie percepută de toți factorii implicați. Este responsabilitatea managementului să stabilească proceduri clare, transparente și echitabile pentru accesarea, gestionarea și controlul resurselor.

Una dintre tendințele mondiale de accesare de către școli a resurselor financiare este redactarea de proiecte în vederea rezolvării unor probleme punctuale. Echipele de management din școlile românești ar trebui să acorde o atenție sporită accesării de resurse financiare prin redactarea de proiecte, iar fondurile vizate nu ar trebui să fie numai cele ale comunităților locale, ale ministerelor de resort sau diverse fonduri europene, ci și fonduri private. Comunitatea oamenilor de afaceri a devenit, în ultimul deceniu, mai sensibilă la conceptul de responsabilitate socială corporatistă, tendință care poate fi benefică și instituțiilor educaționale românești.

- f) *Resursele umane*. Davidoff și Lazarus (2002) utilizează o accepțiune mai largă a conceptului, susținând că resursele umane ale unei școli sunt reprezentate de cadrele

didactice, personalul administrativ, elevi, părinți, membri ai comunității locale. În sens restrâns, în context organizațional, conceptul face referire doar la personalul angajat în instituție. Davidoff și Lazarus (2002) atrag atenția asupra utilizării și dezvoltării eficiente a resurselor umane, precum și asupra relațiilor interpersonale care se dezvoltă în context școlar.

- g. *Leadership și management.* În acord cu tendințele din literatura de specialitate (pentru o sinteză, vezi Zlate, 2004), Davidoff și Lazarus atrag atenția asupra diferențelor dintre conceptele de *lider* și *manager*, în ciuda suprapunerii puternice care există între ele. Liderii inovează, schimbă contextul și mediul, în timp ce managerii administrează, adaptându-se mediului în care activează. Liderii se focalizează pe oameni, inspirând încredere, în timp ce managerii se focalizează pe sistem și pe structură, bazându-se pe control. Liderii se concentrează asupra perspectivelor de viitor, făcând lucrurile *care trebuie*, în timp ce managerii se concentrează asupra prezentului, făcând lucrurile *cum trebuie*. Davidoff și Lazarus (2002) insistă pe eficiența recurgerii, în mediul educațional, la un stil de leadership inspirațional, evidențiind faptul că maniera de folosire a puterii reflectă valorile, normele personale ale celor din conducere, precum și valorile promovate în cadrul instituției școlare.
- h. *Contextul* în care activează o unitate școlară poate fi conceptualizat la nivel micro, la nivel macro și la nivel global (Davidoff, Lazarus, 2002). Microcontextul în care activează școala este reprezentat de comunitatea locală, incluzând familiile elevilor, mediul de afaceri, autoritățile locale, serviciile medicale, sociale, precum și alte organizații publice și private. Macrocontextul este creionat de politicile educaționale naționale; sistemul național de învățământ; alte politici naționale și regionale cu impact asupra activității educaționale; resursele materiale și umane disponibile la nivel național și regional; dinamica care reflectă și perpetuează anumite valori, norme și practici în societatea de apartenență. Contextul global este reprezentat de tendințele globale, care influențează viața și dezvoltarea școlii într-o manieră mai mult sau mai puțin vizibilă.

De exemplu, tendința mondială de descentralizare se resimte și în mediul școlar. Această tendință este susținută nu numai de motive de natură democratică, ci și de motive de natură economică și din necesitatea de responsabilizare a actorilor implicați.

Modelul propus de Davidoff și Lazarus (2002) este unul complex, care evidențiază multiplele aspecte care trebuie luate în considerare și analizate în cazul instituțiilor școlare. Din rațiuni de spațiu, în continuare vom creiona câteva considerații asupra a doar două dintre componentele modelului prezentat anterior – cultura organizațională și stilul de leadership. Am ales cele două componente mai ales prin prisma specificului eticii muncii din organizațiile românești (Heintz, 2006).

24.4. Cultura organizațională în școli

Cultura unei organizații școlare reflectă modul în care se desfășoară lucrurile într-o astfel de instituție, dincolo de aspectele foarte formalizate precum structura și procedurile scrise. O definiție bine cunoscută a culturii a fost formulată de Schein (1990). El consideră cultura un pattern de valori, credințe, presupuneri fundamentale, care au fost dezvoltate

de un grup pe măsură ce acesta a încercat să își rezolve problemele de adaptare la mediul extern și de păstrare a integrității interne, pattern care a funcționat o perioadă suficient de îndelungată de timp pentru a putea fi considerat valid, care este transmis noilor membri ca fiind acea modalitate corectă de a percepe, gândi și reacționa afectiv cu privire la problemele întâlnite.

24.4.1. De ce este importantă cultura organizațională?

Cultura organizațională este importantă deoarece ea poate să susțină sau să afecteze eficiența activității și îndeplinirea scopurilor instituției (Johns, 1998). În zadar la nivel de management se formulează obiective ambițioase, dacă valorile și credințele membrilor organizației nu le susțin. În această situație, misiunea formulată și susținută oficial nu are nici o valoare autentică și nici nu va fi cu adevărat îndeplinită.

O cultură organizațională puternică a unei școli poate contribui semnificativ la creșterea calității proceselor educative și la eficiența instituției școlare, dacă valorile, credințele, practicile, normele, modelele adoptate de membrii instituției sunt concordante cu misiunea unității de învățământ (Davidoff, Lazarus, 2002 ; Sallis, 1993/2005). Într-o cultură organizațională puternică, valorile și premisele împărtășite de toți membrii organizației facilitează o bună comunicare. Astfel, diferite subsisteme ale organizației pot învăța unele de la altele și își pot coordona eficient eforturile (Johns, 1998). Un alt avantaj al culturilor puternice este o mai facilă rezolvare a conflictelor dintre membri, prin apelarea la valorile centrale ale organizației (Schein, 1990).

Culturile slabe sunt mai fragmentate și au un impact mai mic asupra membrilor organizației (Johns, 1998). În culturile slabe se regăsesc subculturi mai multe și mai diferențiate, iar membrii organizației nu au un sentiment puternic de apartenență la organizație, nu se identifică cu ea. Prin urmare, în culturile slabe, membrii se mobilizează mai greu pentru atingerea unor obiective mai dificile și mai solicitante.

24.4.2. Dezvoltarea unei culturi organizaționale puternice

O echipă de management ar putea contribui la menținerea sau dezvoltarea culturii organizației pe care o conduce prin instituirea unor faze în socializarea noilor membri, faze care trebuie să fie coerente și să se susțină reciproc (Pascale, 1984). Dintre etapele propuse de Pascale (1984), vom discuta cinci, cele care ar fi ușor de implementat în mediul educațional românesc: „instruirea în tranșee”, recompensarea și promovarea, expunerea la cultura esențială, folclorul organizațional și modelarea rolurilor.

Într-o primă fază a integrării într-o organizație (*instruirea în tranșee*), nou-veniții ar trebui plasați astfel încât să cunoască în amănunt cel puțin unul dintre domeniile esențiale ale organizației și să înțeleagă importanța derulării acelor activități.

Ulterior, *sistemul de recompense și promovări* trebuie utilizat cu mare grijă, pentru a-i fideliza pe acei angajați care au o activitate bună în domeniile care sprijină atingerea obiectivelor organizației. Pentru a se ajunge la acest deziderat, este necesar un sistem obiectiv, transparent și echitabil de evaluare a performanțelor, precum și un sistem de motivare (retribuire și promovare) bazat pe performanță. Cele două aspecte necesită perfecționări la nivelul învățământului românesc (Heintz, 2006 ; Nicula, 2012), dar practicile internaționale dovedesc că problemele nu sunt insurmontabile (Nicula, 2012).

Încă din momentul intrării într-o organizație, membrii trebuie *expuși, în mod repetat, la cultura ei esențială* (Pascale, 1984) : credințele, valorile și premisele esențiale trebuie afirmate permanent, pentru a se asigura ghidarea comportamentului membrilor. Acest lucru se realizează pentru a sublinia faptul că sacrificiile personale solicitate au un rezultat palpabil și important (Johns, 1998). Mai mult, Pascale (1984) susține necesitatea de promovare a *folclorului organizațional* (povestirile și miturile organizației sunt prezentate – în contexte formale, dar mai ales informale – în scopul consolidării adevărului culturale).

Un alt element esențial în transmiterea și consolidarea culturii organizaționale este reprezentat de *modelarea rolurilor*. În cadrul organizației sunt identificate acele persoane care sunt „destinate” unei cariere rapide. Aceste exemple reprezintă, pentru noii membri, modele bine integrate în cultura organizațională și pe care ei le pot imita (Pascale, 1984).

24.4.3. O tipologie a culturilor organizaționale

Cea mai cunoscută clasificare a culturilor organizaționale îi aparține lui Charles Handy (1985). El face distincția între cultura de tip putere, de tip rol, axată pe sarcină și cea de tip persoană.

În *cultura de tip putere*, controlul și autoritatea se află în mâna unei singure persoane. Acest tip de cultură este specific organizațiilor de dimensiuni reduse. Printre punctele forte ale unei asemenea culturi pot fi menționate reacțiile rapide în caz de crize sau oportunități, un nivel destul de ridicat de productivitate, supravegherea strictă a muncii. Dintre posibilele dezavantaje menționăm luarea arbitrară a deciziilor, presiunea permanentă, resentimente din partea celor care dețin mai puțină putere, fluctuația ridicată de personal.

În *cultura de tip rol* există descrieri bine definite ale posturilor, rolurilor și relațiilor dintre ele. Periodic, organizația va rearanja rolurile și relațiile, în funcție de schimbarea priorităților, și va redistribui indivizii în aceste roluri. Deciziile cu privire la acțiunile departamentelor sunt luate la vârf, de către un consiliu de conducere de dimensiuni reduse. Caracteristicile acestui format sunt rigiditatea, stabilitatea, claritatea acțiunilor pe care le întreprind angajații. Posibilitățile de avansare sunt limitate, ceea ce determină o structură ierarhică neschimbată pe o perioadă mare de timp. Dintre avantaje menționăm claritatea rolurilor, a sarcinilor, a relațiilor, calitatea ridicată a muncii, sentimentul membrilor că sunt importanți pentru organizație. Dintre posibilele dezavantaje menționăm dificultăți în rezolvarea problemelor neprevăzute și în schimbarea structurii, respingerea activităților neprevăzute sau neplanificate, întârzieri în luarea deciziilor sau în implementarea acțiunilor.

Cultura axată pe sarcină pune accentul pe realizarea sarcinilor profesionale, fie ele individuale sau de grup. Într-o astfel de organizație, cel mai important lucru este atingerea obiectivelor prin mobilizarea unitară a tuturor membrilor. Dintre avantaje menționăm flexibilitatea și centrarea pe rezolvarea sarcinilor. Un dezavantaj ar putea fi reprezentat de dificultatea de a gestiona schimbările de rol sau relații care sunt impuse de realizarea eficientă a unor sarcini inedite.

În *cultura de tip persoană* primează interesele indivizilor sau ale unor grupuri mici. Experții din aceste organizații îi percep pe manageri ca având puține mijloace de control asupra lor. Aici ar putea fi încadrate firmele foarte mici, axate pe capacitatea individului de dezvoltare a organizației (birouri de avocați, firme de consultanță, cabinete medicale private). Printre avantaje enumerăm satisfacerea la un nivel înalt a nevoilor personale ale membrilor organizației, existența unor relații prietenoase, sincere și respectuoase între

membri. Printre dezavantaje se regăsesc dificultatea de a implementa cu viteză mare noi programe și de a lua decizii, dar și irosirea de timp din cauza divergențelor de obiective și interese.

La prima vedere, s-ar putea susține că în școlile românești sunt foarte frecvente culturile de tip rol, plecându-se de la argumentul că acest tip de cultură are un grad înalt de compatibilitate cu structurile înalt formalizate, așa cum sunt instituțiile din mediul educațional românesc. Dar concluzia ar fi pripită în absența unei cercetări riguroase în acest sens, deoarece, în funcție de stilul de leadership promovat, și alte tipuri de culturi ar putea predomina. De exemplu, un stil de conducere autoritar ar putea genera o cultură de tip putere, în timp ce un stil participativ ar putea susține dezvoltarea unei culturi centrate pe sarcină.

După cum am precizat anterior, cultura instituției școlare este determinată de factori interni și externi. Cultura școlii reflectă cultura societății din care face parte și este puternic dependentă de caracteristicile, valorile, preferințele membrilor săi (Schein, 1990), dar și de stilul de leadership promovat în organizație (Marks, Printy, 2003).

Plecând de la modelul dimensiunilor culturale sistematizat de Hofstede, A. Gavreliuc și D. Gavreliuc (2011) au realizat, în mediul educațional românesc, o analiză a preferințelor profesorilor români pe dimensiunile distanță față de putere, colectivism-individualism, masculinitate-feminitate, evitarea incertitudinii și perspectivă temporală. Rezultatele obținute au evidențiat o distanță foarte mare față de putere, chiar mai ridicată decât în cazul rezultatelor obținute pe eșantioane din populația generală a României, ceea ce denotă caracterul tensionat și neîncrezător al relațiilor dintre cadrele didactice aflate pe diferite paliere ierarhice. În ceea ce privește dimensiunea individualism-colectivism, autorii au remarcat o prezență accentuată a polului colectiv, ceea ce denotă că, în România, cadrele didactice valorizează apartenența la rețele sociale semnificative. Scorul pe dimensiunea masculinitate-feminitate evidențiază valorizarea relațiilor și a convivialității în defavoarea perseverenței și performanței. În privința evitării incertitudinii, cadrele didactice privesc cu teamă spre schimbări, considerându-le mai degrabă amenințări decât oportunități. În fine, perspectiva temporală a cadrelor didactice din România pare a fi centrată pe „aici și acum”, fără prea multă preocupare pentru viitorul mai îndepărtat.

24.5. Stilul de leadership

Există o vastă literatură privind problematica leadershipului și managementului în context educațional, diversă atât din punctul de vedere al premiselor teoretice și al metodologiei utilizate, cât și al concluziilor formulate (Heck, Hallinger, 2005). Pe ansamblu, însă, se recunosc efectele pozitive ale diferitelor forme de leadership participativ, precum și importanța adaptării la context a manierei de exercitare a influenței și puterii (Davidoff, Lazarus, 2002 ; Muijs, Harris, 2003 ; Reynolds *et al.*, 1996/2005).

Numeroase studii arată că stilul de leadership al directorului influențează motivația profesorilor și calitatea predării la clasă, în timp ce calitatea predării are efecte puternice asupra motivației și rezultatelor elevilor (Fullan, 2001 ; Muijs, Harris, 2003 ; Sergiovanni, 1999). Dincolo de aceste realități, dezvoltarea unei culturi organizaționale puternice, care să susțină misiunea educațională a școlii, este facilitată de adoptarea de către director a unui stil de leadership transformațional (Marks, Printy, 2003).

Burns (1978) a propus, pentru prima oară, distincția dintre stilul tranzacțional și cel transformațional. Leadershipul tranzacțional este acel stil de conducere bazat pe un schimb direct și echilibrat între lider și secundanți : angajații își îndeplinesc sarcinile la nivelul standardelor specificate, iar liderul îi recompensează ; liderul folosește un stil participativ și angajații vin cu idei bune (Burns, 1978). Deși nu este întotdeauna ușor de realizat, acest stil de conducere este destul de des întâlnit în organizațiile eficiente și performante (Johns, 1998). Totuși, există și exemple mai dramatice de leadership, în care liderii au avut un impact mult mai profund asupra secundanților, însuflându-le o nouă viziune, fapt ce a condus la un nivel mult mai puternic de angajament față de o organizație, un departament sau un obiectiv. Un astfel de *stil de leadership* este denumit *transformațional* deoarece liderul schimbă în mod decisiv convingerile și atitudinile celor care îl urmează (Burns, 1978). Exemple de astfel de lideri : Winston Churchill, Henry Ford, Gandhi, Adolf Hitler, Lenin, Napoleon etc.

Bass (1985) susține că liderii transformaționali au trei calități foarte importante (stimularea intelectuală, considerația individuală și charisma) și sunt experți în utilizarea a două procese esențiale în relațiile cu subordonații (clarificarea rutei spre obiectiv și recompensarea performanței).

Stimularea intelectuală se referă la faptul că liderii transformaționali îi determină pe oameni să se gândească la probleme și oportunități într-o manieră inedită. Considerația individualizată implică tratarea subordonaților ca persoane distincte, liderul manifestând un interes autentic pentru evoluția lor profesională și personală, îndeplinind funcția de mentor atunci când este cazul. Charisma este acea abilitate de a obține o loialitate puternică și un devotament înalt de la secundanți.

Liderii transformaționali reușesc să clarifice subalternilor calea care trebuie urmată în vederea atingerii obiectivelor. Deși ei formulează scopuri ambițioase, liderii transformaționali sunt capabili să prezinte și să își clarifice propria viziune în termeni comprehensibili, ceea ce demonstrează o înțelegere autentică a nevoilor celorlalți (Johns, 1998). Mai mult, ei recompensează performanțele deosebite ale subalternilor recurgând la acele strategii care au cel mai ridicat impact motivator pentru ei.

Tendențele recente susțin că leadershipul nu ar trebui să fie văzut doar ca o atribuție a directorului sau a echipei de management ; într-o școală de succes, abilitățile de conducere ar trebui dezvoltate la nivelul fiecărui individ (angajat și elev), pentru ca fiecare dintre ei să poată reprezenta un motor al schimbării (Davidoff, Lazarus, 2002 ; Fullan, 2001 ; Muijs, Harris, 2003).

*

Succesul unei organizații școlare este dependent de o multitudine de factori care țin de specificul elevilor, al cadrelor didactice, al curriculumului, dar și al școlii ca organizație și al sistemului național de învățământ. Davidoff și Lazarus (2002) propun un model al școlii ca organizație, analizând impactul a opt factori asupra evoluției instituției școlare : cultura organizațională, identitatea, strategia, structurile și procedurile, suportul tehnic, resursele umane, stilul de leadership și management, precum și contextul în care activează instituția școlară. Toate elementele sunt puternic interconectate și toate trebuie să fie eficiente pentru ca școala să funcționeze ca o instituție de succes. Cultura organizațională reprezintă un element central pentru dinamica unității școlare deoarece determină și

reflectă modul în care funcționează diferitele subsisteme ale școlii. Un stil de leadership transformațional, interiorizarea unor valori congruente cu misiunea școlii și implementarea unor proceduri de inserție și socializare a noilor membri ai organizației reprezintă câțiva factori esențiali în dezvoltarea unei culturi organizaționale puternice, care să susțină îndeplinirea viziunii instituției școlare.

Bibliografie

- Bass, B.M. (1985), *Leadership and Performance Beyond Expectation*, Free Press, New York.
- Burns, J.M. (1978), *Leadership*, Harper & Row, New York.
- Cojocariu, V.M. (2004), *Introducere în managementul educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Cristea, S. (2004), *Managementul organizației școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Dalin, P. (1998), *School Development : Theories and Strategies*, Cassell, Londra.
- Davidoff, S., Lazarus, S. (2002), *The Learning School. An Organization Development Approach*, Juta & Co., Cape Town.
- Fullan, M. (2001), *Leading in a Culture of Change*, Jossey Bass, San Francisco.
- Gavreliuc, D., Gavreliuc, A. (2011), *Școală și schimbare socială. Axiome sociale, autonomie personală și integrarea schimbării în mediul educațional românesc*, Editura Universității de Vest, Timișoara.
- Handy, C. (1985), *Gods of Management*, Pan, Londra.
- Heck, R.H., Hallinger, P. (2005), „The study of educational leadership and management : Where does the field stand today ? ”, *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), pp. 229-244.
- Heintz, M. (2006), *Etica muncii la românii de azi*, Editura Curtea Veche, București.
- Hoy, C., Bayne-Jardine, C., Wood, M. (2000/2005), *Improving Quality in Education*, Falmer Press, Londra.
- Hudson, D. (2009), *Good Teachers, Good Schools. How to Create a Successful School*, Taylor and Francis, New York.
- Jex, S.M. (2002), *Organizational Psychology. A Scientist-Practitioner Approach*, John Wiley & Sons, New York.
- Johns, G. (1998), *Comportament organizațional*, Editura Economică, București.
- Lawrence, P.R., Lorsch, J.W. (1967), *Organization and Environment : Managing Differentiation and Integration*, Harvard University Press, Boston, MA.
- Marks, H.M., Printy, S.M. (2003), „Principal leadership and school performance : an integration of transformational and instructional leadership”, *Educational Administration Quarterly*, 39(3), pp. 370-397.
- Mintzberg, H. (1979), *The Structuring of Organizations*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Muijs, D., Harris, A. (2003), „Teacher leadership – Improvement through empowerment ? An overview of the literature”, *Educational Management & Administration*, 31(4), pp. 437-448.
- Nicula, F.I. (2012), *Rolul evaluării în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar*, teză de doctorat, Universitatea din București.
- Pascale, R. (1984), The paradox of «Corporate Culture» : Reconciling ourselves to socialisation”, *California Management Review*, 27(2), pp. 26-41.
- Perrow, C. (1967), „A framework for the comparative analysis of organizations”, *American Sociological Review*, 32(2), pp. 194-208.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., Lagerweij, N. (1996/2005), *Making Good Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*, ed. a II-a, Taylor & Francis, Londra.
- Sallis, E. (1993/2005), *Total Quality Management in Education*, ed. a III-a, Taylor & Francis, Londra.
- Scheerens, J., Creemers, B.P.M. (1989), „Conceptualizing school effectiveness”, *International Journal of Educational Research*, 13(7), pp. 691-706.

- Schein, E. (1990), „Organizational culture”, *American Psychologist*, 45(2), pp. 109-119.
- Sergiovanni, T.J. (1999), „Refocusing leadership to build community”, *The High School Magazine*, 12-15 septembrie.
- Woodward, J. (1965), *Industrial Organization : Theory and Practice*, Oxford University Press, New York.
- Zlate, M. (2004), *Leadership și management*, Editura Polirom, Iași.

Capitolul 25

Ideologia masculină în educație

Tudor-Ștefan Rotaru

Ce înseamnă să fii bărbat? Ce înseamnă să fii femeie? O primă tentație este să considerăm aceste aspecte o consecință firească a trupului fizic cu care ne-am născut. Dar este, oare, atât de simplu? Diferențele dintre sexe au o influență crucială în viețile noastre, inclusiv în perioada de școlarizare. Paradoxul este că, de obicei, nici nu sesizăm felul în care apartenența la un gen sau altul ne afectează, tocmai din cauza faptului că aceste influențe sunt prezente pretutindeni, fiindu-ne însuflate încă din prima copilărie. Credințele noastre despre identitatea de bărbat sau femeie, precum și atitudinile și înclinațiile care decurg de aici se alcătuiesc atât de devreme, încât, odată ajunși adulți, le considerăm firești și le luăm ca atare. Însă, tradiția științifică din ultimele decenii arată că genul nu există pur și simplu. Ne comportăm, zilnic, în funcție de gen și prin aceasta creăm, în mod continuu, genul. Practic, facem și refacem genul prin infinitele acțiuni mărunte din cotidian (Giddens, 2001). Avem doar iluzia că deținem ceva fix și neschimbător numit *gen* (Renold, 2004). Creăm genul atunci când, bărbați fiind, ne lăsăm vecina de palier să intre în lift mai întâi, dar și atunci când, sub influența modei, decidem că pantalonii în culori pastelate pot fi purtați și de băieți ori că epilatul picioarelor nu mai este exclusiv apanajul doamnelor și domnișoarelor. Poate cititorul ar fi surprins de faptul că unii cercetători au propus folosirea cuvântului *gen* ca verb (eng. *to gender, to boy*), și nu ca substantiv (Demetriou, 2001).

Dacă *sexul* reprezintă diferențele anatomice și fiziologice care definesc trupurile bărbatului și femeii, *genul*, prin contrast, face referire la diferențele psihologice, sociale și culturale. Genul este strâns legat de cultura noastră, deoarece nu natura, ci cultura definește o sumedenie de comportamente ale bărbatului și femeii. Masculinitatea și feminitatea sunt construite în cadrul relației dintre noi. Astfel, genul nu este, în mod obligatoriu, un produs al sexului biologic al unei persoane (Giddens, 2001).

25.1. Ce este masculinitatea?

Masculinitatea reprezintă o noțiune care a făcut istorie și care a influențat permanent cultura occidentală și nu numai. Nu cu mult timp în urmă, științele sociale au început să pună sub semnul întrebării și să analizeze ideea de masculinitate care, până în acel moment, a fost folosită ca atare, ca un dat al naturii. Această schimbare s-a datorat nu doar mișcării feministe, ci și dezvoltării științelor sociale, care și-au propus să analizeze critic ce

înseamnă *să fii masculin, să crezi că ești masculin* și, nu în ultimul rând, *să crezi că trebuie să faci ceva* anume pentru a fi considerat astfel. Ca rezultat, o sumă impresionantă de chestiuni sociale, de sănătate publică, de relații interpersonale și practici sunt înțelese și chiar definite la ora actuală în termeni de masculinitate. Știm mai multe despre riscurile pe care bărbații și le asumă la volan datorită faptului că „este bărbătesc să conduci cu viteză”, dar și despre cum, în cupluri, unii bărbați evită sarcinile casnice, considerate de ei drept „feminine”. De asemenea, eforturi sistematice ale indivizilor și organizațiilor adresează specific probleme spinoase precum sănătatea sexuală sau violența împotriva femeilor (Mankowski, Maton, 2010). De la culturistii din sălile de fitness și managerii din sala de ședințe la băieții de pe terenul de joacă al școlii, enorm de mulți oameni „muncesc din greu” să pună în practică ceea ce ei cred că reprezintă adevărata masculinitate (Connell, 1996).

Definiția acestei idei a cunoscut o continuă modificare de-a lungul istoriei recente, astfel încât, la ora actuală, vorbim mai curând de *masculinități*, și mai puțin de *masculinitate*. Acest fapt se datorează înrădăcinării culturale puternice pe care o are masculinitatea. Culturi diferite și perioade diferite din istorie construiesc în mod diferit masculinitatea (Connell, 1996). Înseamnă ceva să fii bărbat în Statele Unite, strigând cu berea în mână la un meci de baseball, însă în Marea Britanie definiția s-ar putea să difere în jurul ideii de gentleman. Dacă la început psihologii au considerat masculinitatea o trăsătură de personalitate relativ stabilă și cu puternică predispoziție genetică, mai târziu ea a fost privită ca un rol social, iar mai recent, ca o formă de putere construită social și cultural, un fel de credință independentă de sexul individului care aderă la ea (Mankowski, Maton, 2010).

La fel de important este că în interiorul unei anumite culturi există mai multe tipuri de masculinitate. Fie că vorbim despre locul de muncă, despre cartierul în care locuim sau de grupul nostru de prieteni, putem găsi diverse feluri de a înțelege masculinitatea și de a o practica. De pildă, în mediul orășenesc al clasei de mijloc, există o versiune a masculinității organizată în jurul ideii de dominanță (de exemplu, funcția ocupată la serviciu și mărimea salariului) sau în jurul ideii de profesionalism (de pildă, cât de competent și căutat, din punct de vedere tehnic, este un mecanic auto) (Connell, 1996). Masculinitatea cadrelor universitare este înțeleasă, probabil, în termeni de titluri, funcție și de ținută vestimentară adecvată, în timp ce masculinitatea băieților de 12 ani din jurul blocului se dovedește prin vânatoarea de broscuțe, necăjirea fetițelor de aceeași vârstă și campionatele de „împușcături” cu cornete de hârtie.

Variante ale masculinităților există și impersonal în cultură. Jocuri video, cum ar fi faimosul Counter-Strike, nu doar expun la imagini stereotipe ale unei masculinități violente, dar îi cer jucătorului să o pună în practică, pentru a avea performanțe în joc. Cu cât ai o armă mai mare și împuști mai multe personaje, cu atât ești mai „tare”. Ni s-ar părea atipic să vedem o fată, de pildă, jucând acest joc, nu-i așa? Pe de altă parte, în sport, masculinitatea este inserată în modalitatea de organizare a competițiilor, în formele de antrenament, sistemele ierarhizate pe nivele (de exemplu, grupele din fotbal), recompensele și pedepsele (avansarea și retrogradarea) și este răspândită, prin intermediul mass-mediei, în societate (Connell, 1996).

Masculinitățile sunt supuse schimbării, de la o cultură la alta și de la o epocă la alta. Masculinitățile nu sunt doar create, ci pot fi și descompuse și recompuse, acceptate sau contestate (Connell, 1996). Dacă pentru un bărbat parizian eleganța vestimentară este la fel de importantă precum calitatea parfumului folosit, pentru un bărbat român marca mașinii conduse și mărimea mușchilor s-ar putea să conteze mai mult. Înainte, se considera

că pântecul proeminent este un dat firesc al vârstei și statutului masculin (și încă îl mai asociem cu adevăratul portret al polițistului de secție), în timp ce noua generație pune în joc, sub presiunea mass-mediei, abdomenul plat și bine definit ca semn al bărbatului adevărat. Să porți ochelari cu ramă groasă de plastic era aproape o rușine pentru grupul „tocilarilor” din clasă, în timp ce, mai nou, tot mai mulți bărbați tineri sunt dispuși să folosească rame cu lentile nule pentru a beneficia de aceeași ramă groasă de plastic și a corespunde unei imagini masculine la modă.

Dacă ne gândim la *masculinitate ca trăsătură*, atunci un individ este masculin atunci când *posedă caracteristicile* pe care cultura din care face parte le așteaptă de la el ca fiind potrivite unui bărbat (Doss, Hopkins, 1998). Structurile de gen dintr-o societate definesc anumite obiceiuri comportamentale drept „masculine” și altele drept „feminine”. La un anumit nivel, aceste comportamente pot caracteriza individul. Astfel, putem spune despre un anume bărbat sau o anume femeie că este masculin(ă) sau se comportă într-o manieră masculină (Connell, 1996). Considerăm, aproape automat, un băiat ca fiind foarte masculin dacă merge la sală, vorbește despre mașini, se uită și comentează după fetele drăguțe pe stradă, poartă barbă scurtă sau cioc și scuipă din când în când. Un alt coleg mai retras, care desenează siluete și este pasionat de botanică, ne sare în ochi drept atipic, în timp ce o colegă de clasă cu geacă de piele, tunsă scurt și pasionată de motociclete ne-ar putea părea „nepermis” de puțin feminină.

Normele comportamentului masculin reprezintă *așteptări construite cultural* despre comportament și trăsături considerate potrivite bărbaților. Ele sunt, în fond, niște reguli de comportament, în mare parte nescrise, prin care societatea definește ce este potrivit unui bărbat și ce nu este. Aceste norme culturale sunt determinate de ambele sexe din cultura respectivă și, nu întâmplător, pot diferi foarte mult de la o cultură la alta. Într-un chestionar standardizat, normele pot fi operaționalizate prin afirmații de tipul : „În cultura mea, este inacceptabil pentru un bărbat să plângă” (Doss, Hopkins, 1998). La români, se spune deseori că „un bărbat adevărat” pășește apăsător, se laudă cu numărul partenerelor sale sexuale, rezistă la un număr considerabil de pahare de alcool, conduce „sportiv” și își bate joc de homosexuali. „Nu se cuvine unui bărbat adevărat” să fie văzut plângând decât la înmormântări, iar regula apare, în mod amuzant, în bine cunoscutele versuri ale trupei Holograf : „Și băieții plâng câteodată... când nu-i vede nimenea ! ”.

25.2. Masculinitatea hegemonică

Ideologia masculină reprezintă credința unui individ că un bărbat *ar trebui* să se comporte într-un anume fel pentru a include normele de comportament masculin specifice culturii sale, chiar dacă el posedă, sau nu, aceste trăsături. Ideologia masculină este o încredere necondiționată a persoanei în normele de comportament masculin specifice culturii. Spre deosebire de aspectul general al normelor de comportament, ideologia masculină implică o aderență intimă la aceste norme și o credință potrivit căreia un bărbat adevărat trebuie să fie într-un anume fel și să se comporte ca atare. Într-un chestionar standardizat, ideologia masculină ar putea fi surprinsă printr-un item de tipul „Cred că un bărbat nu ar trebui să plângă”. Ideologia masculină îi face pe bărbați să se comporte ca atare nu pentru că se definesc pe sine ca bărbați, nici datorită trăsăturilor masculine pe care le au, ci mai ales din cauza concepției despre masculinitate cu care sunt „îndoctrinați” în cultura de care aparțin (Doss, Hopkins, 1998). Cu cât credem că nu suntem bărbați

adevărați decât dacă ne conformăm acelor reguli, cu atât aderăm mai puternic la ideologia masculină. Una este să nu joci fotbal și asta să nu te deranjeze, deși ești conștient că este un sport masculin, iar alta e să te simți mai puțin bărbat pentru că nu joci fotbal cu ceilalți bărbați.

În mod normal, mai multe masculinități se construiesc în relațiile sociale, adică mai multe variante prin care te poți simți masculin. Una este masculinitatea studentului la informatică, pasionat de matematică și calculatoare, și alta este masculinitatea studentului de la sport, pentru care ținuta athletică reprezintă o miză importantă. Informaticienii i-ar putea compătimi pe sportivi pentru modeste perspective financiare și lipsa de gândire antreprenorială, în timp ce sportivii ar putea râde de fizicul fragil și „feminin” al informaticienilor. Pentru unii, să fii masculin înseamnă în primul rând să ai mulți bani în conturi și în portofel, să ai proprietăți și o funcție importantă. Pentru alții, a fi masculin presupune să ai o ținută fizică solidă, să poți întoarce înzecit orice pumn primit și să cucerești mai multe femei într-o seară.

Diferitele masculinități nu există, pur și simplu, una lângă alta. Este ca și cum am trăi în viața de zi cu zi cu mai multe definiții nescrise ale ceea ce înseamnă să fii un „bărbat adevărat”. De multe ori, nici nu știm căreia dintre ele să ne conformăm cel mai bine sau care sunt cele mai atrăgătoare pentru celălalt gen. Suntem, ca tineri bărbați heterosexuali, confuzi cu privire la ceea ce admiră colegele noastre. Sunt ele atrase de performanța noastră academică, de pectoralii proaspăt lucrați la sală, de calitatea hainelor pe care le îmbrăcăm sau de mașina pe care o conducem? Avem surprize când colega noastră din amfiteatru ne admiră gustul pentru un anumit parfum sau pasiunea pentru muzică clasică, deși totdeauna am crezut, probabil, că doar un fizic precum cel al lui Brad Pitt ne poate aduce „succesul absolut” sau am auzit păreri că „adevărații bărbați” nu prea se omoară cu deodorantele.

În mod obișnuit, unele masculinități sunt mai onorante decât celelalte. *Forma de masculinitate dominantă într-o anumită împrejurare culturală se numește masculinitate hegemonică*. Este acea definiție sau acea „doctrină despre bărbăție” care câștigă în competiția cu celelalte. De pildă, deși în grupa de studenți George este admirat pentru notele sale mari, iar Matei este permanent consultat pentru bunul său gust la îmbrăcăminte, ambilor recunoscându-li-se statutul masculin, cel mai „bărbat” este Ionuț, pentru că vine la puține cursuri, merge la sală, are barbă de trei zile, își lasă ochelarii acasă, conduce de când avea 16 ani și face bancuri despre cum parchează femeile.

Cuvântul *hegemonic* înseamnă o poziție de autoritate culturală și leadership, și nu o dominanță totală; alte forme de masculinitate persistă alături de masculinitatea dominantă, ca în exemplul prezentat. Intuitiv, în societatea noastră imaginea cea mai pregnantă a „bărbatului adevărat” este cea a unui om solid (nu neapărat foarte athletic), rațional și prea puțin sentimental, cu venituri consistente, funcție, casă și mașină, care se uită cu pasiune la fotbal, își mai înșală partenera din când în când și își impune punctul de vedere oriunde merge. Este de la sine înțeles că un coleg care ne mărturisește că a plâns la o telenovelă este cu totul departe de acest portret și ne va trezi sentimente dintre cele mai contrarii ori, mai rău, va fi etichetat drept „gay”.

Așadar, masculinitatea hegemonică face referire și la relația dintre genuri, și la relația dintre bărbați. Ea dictează, fără nici o justificare, întâietatea unor grupuri de bărbați asupra altora, cum ar fi dominanța heterosexualilor asupra homosexualilor, întâietatea bărbaților musculoși asupra celor mai puțin atletici, a bărbaților asupra băieților, a indivizilor hipermasculini asupra celor efeminați ori ascendentul celor care joacă jocuri

violente pe calculator asupra celor care militează pentru pace (Demetriou, 2001 ; Bartholomaeus, 2012). Interesant este că forma hegemonică de masculinitate nu trebuie să fie, neapărat, și cea mai răspândită. De pildă, în clasa de elevi, un număr mic de băieți cu o influență puternică sunt admirați de majoritatea reprezentată de ceilalți, colegi care nu le pot reproduce performanțele (Connell, 1996). Este portretul tipic al celor câțiva jucători de fotbal din clasa de liceeni americani în filmele pentru tineri sau a grupului de „băieți de băieți” dintr-o clasă de elevi români (Light, Kirk, 2000). Totuși, masculinitatea hegemonică este foarte vizibilă și asta o face dezirabilă în rândul majorității celorlalți, în timp ce doar destul de puțini se opun activ (nu fără costuri) prin construcția unei masculinități aparte (Connell, 1996).

Masculinitatea hegemonică este dominantă nu doar în raport cu celelalte forme de masculinitate, ci și în relație cu celălalt gen. Ea reprezintă o expresie a privilegiului pe care bărbații, în mod colectiv, îl au asupra femeilor (Connell, 1996). Masculinitatea hegemonică este ideologia care garantează poziția socială dominantă a bărbatului și poziția subordonată a femeii în societate. Faptul că bărbații mai puțin masculini sunt inferiori este o pură consecință. Conform acestei ideologii, trăsăturile masculine sunt superioare trăsăturilor feminine și, în consecință, sunt mai dezirabile (Connell, 2005). Este mai valoros, spune doctrina masculină tradițională, să fii competitiv și agresiv decât sensibil și înțelegător, și asta pentru că primele două sunt trăsături despre care se crede (justificat sau nu) că aparțin, în mod tipic, bărbaților, în timp ce ultimele două sunt considerate trăsături feminine și, prin urmare, sunt mai puțin valoroase. De pildă, nu este de mirare că unele studii au scos la iveală conexiunea dintre consumul de alcool și masculinitate. A bea este, deseori, mai puțin un obicei sau o patimă, ci mai curând o formă de afirmare a masculinității. Dacă „ții la băutura” și ești cu tovarășii în bar, îți confirmi bărbăția, în timp ce a bea prea puțin sau deloc ori a nu rezista la o cantitate considerabilă de alcool este privit ca semn de slăbiciune, feminitate și chiar homosexualitate (Peralta, 2007).

Părintele conceptului de *masculinitate hegemonică*, Robert W. Connell, a fost preocupat de relațiile de putere pe care rolurile de bărbat și femeie le includ în mod tacit. El nu a fost mulțumit de perspectiva prin care femeia și bărbatul reprezentau simple roluri sociale. Această poziție, răspândită până atunci, reprezenta în opinia sa o suprasimplificare și o denaturare a adevăratului joc de relații sociale dintre bărbați și femei. Teoria rolului social ignora conceptul de putere, compara individul cu un set relativ fix de așteptări pe care societatea le are de la el și deschidea calea discriminării prin faptul că vorbea doar de regulă și deviația de la regulă (Demetriou, 2001). Se trecea sub tăcere faptul că, într-un mod silențios, prin mici obiceiuri precum atribuirea gătitului femeii și atribuirea sarcinilor fizice bărbatului, se perpetua la nesfârșit o relație de putere în care bărbatul are întâietate și el deține (și împarte) puterea. Cu alte cuvinte, teoria rolului social trecea sub tăcere raportul de forță dintre genuri, ca și cum ar fi fost natural și conform unui scenariu firesc ca acest raport să se păstreze și în continuare.

Masculinitatea hegemonică a fost definită, de fapt, ca „o configurație a practicilor legate de gen care include răspunsul acceptat astăzi la problema legitimității patriarhale, răspuns care garantează (sau despre care se crede că garantează) poziția dominantă a bărbaților și subordonarea femeilor” (Connell, 2005, p. 77). Cu cât ești mai masculin, cu atât ești mai îndreptățit să-i conduci și să-i domini pe ceilalți, să ai o soție supusă cu care nu împarți treburile casnice și să privești cu condescendență la cei care, dintr-un motiv sau altul, sunt „mai puțin bărbați”. Dintre toate formele alternative de masculinitate, devine hegemonică acea formă care garantează întâietatea tradițională a bărbatului asupra femeii.

Masculinitatea hegemonică este mai curând un *ideal cultural* decât o practică. Ea este ilustrată de exemplare idealizate răspândite în media și în societate, în general. De exemplu, majoritatea covârșitoare a băieților se uită cu admirație la filme cu Brad Pitt și își doresc să arate și să se comporte ca el (Demetriou, 2001). Aceste exemplare idealizate sunt atât de răspândite, încât aproape nici un bărbat nu simte că poate corespunde întru totul. Cei care tânjesc să fie din ce în ce mai masculini umplu sălile de fitness, saloanele de prezentare de mașini, barurile în care se difuzează meciuri și, în fine, orice formă de competiție. Ei caută cu disperare să fie cât mai bărbați și, în marea lor majoritate, nu se simt niciodată pe deplin satisfăcuți de ei înșiși.

Astfel, cel puțin pentru țările occidentale, marile coordonate ale masculinității hegemonice sau trăsăturile care definesc forma „supremă” de bărbăție includ (Davison, 2000 ; Light, Kirk, 2000 ; Bartholomaeus, 2012) :

- să fii heterosexual, să fii atras exclusiv de celălalt sex ;
- să-ți confirmi puterea și heterosexualitatea prin homofobie ;
- să ai forță și statură fizică (inclusiv prin sport) ;
- să-ți subordonezi femeile ;
- să ai poziție de autoritate ;
- să fii rațional și să nu-ți exprimi emoțiile, cum ar fi teama sau compasiunea ;
- să arăți competitivitate, să cauți să te întreci și să câștigi în relație cu ceilalți bărbați.

Masculinitatea, din nefericire, se definește prin contrast cu forme subordonate sau marginalizate ale ei și prin opoziție cu feminitatea (Renold, 2004). Însăși această pereche de false contrarii *masculin – feminin* este o reprezentare eronată a realității. Ea inoculează ideea că nu poți fi sensibil și în același timp competitiv sau puternic și în același timp plin de compasiune. Dacă te depărtezi prea mult de definiția a ceea ce este, în mod tradițional, bărbatul, îți sunt negate și celelalte caracteristici „masculine” pe care, probabil, le deții cu generozitate.

25.3. Prezența ideologiei masculine în școală

Alături de școală, familia, mass-media și grupurile de covârșnici joacă un rol cel puțin la fel de important în construcția masculinităților. Băieții practică diverse masculinități având ca model nu doar profesorul de la oră sau colegul impertinent din ultima bancă, ci și reclamele de la bere sau atitudinea tatălui când se uită la fotbal. Privind spre toate acestea, ne-am putea simți descurajați în analiza noastră : ce rost are să vorbim despre influența școlii în noianul de elemente care construiesc masculinitățile ? Deseori, educatorii arată o atitudine defetistă, considerând că, în fond, băieții aduc cu ei aceste comportamente din afara școlii, astfel încât intervenția educativă școlară nu poate schimba mare lucru. Însă această atitudine se bazează pe două concepții eronate :

- a) Prima concepție eronată a educatorilor este una *sociobiologică*. Conform ei, băieții se comportă astfel pentru că diversele comportamente tipic masculine rezultă din natura biologică a băieților și bărbaților : un cod genetic, un rezultat al testosteronului și așa mai departe (Smith, 2007). „Așa sunt băieții...” ar putea spune, neputincioasă, profesoara dacă este gălăgie în clasă. Totuși, deși diferențele fizice sunt importante pentru gen și nu pot fi trecute cu vederea, *nu există o bază biologică pentru comportamentele care definesc masculinitatea culturală*. Multiplele cercetări istorice și etnografice arată

foarte limpede că nu există un set standard de comportamente masculine care să fie atât de răspândite, încât să aibă o bază biologică. „Masculinitatea nu este o entitate biologică existentă înaintea societăților ; mai curând, masculinitățile sunt mijloacele societăților de a interpreta și de a pune în acțiune corpurile bărbaților.” (Connell, 1996, p. 211)

- b) O a doua concepție a educatorilor pune masculinitatea pe seama faptului că elevul a internalizat „un rol de gen masculin”. Această concepție face din elev un receptor pasiv al unor norme pe care școala le ia din societate și le reproduce, întocmai, în contextul educațional. Gândind astfel, ignorăm faptul că băieții construiesc mai multe masculinități, că fetele pot folosi diverse metode feminine pentru a rezista controlului etc. (Connell, 1996). Să nu uităm că, deși majoritatea băieților din clasă se vor lăsa influențați de idolul lor de la televizor care joacă fotbal și pozează pentru reviste de prestigiu, vor exista și băieți studioși care visează să se îmbogățească din computere și tehnologie, drept urmare sunt cei mai silitori la matematică.

Dar cum contribuie școala, efectiv, la construcția masculinităților? Am putea fi surprinși de gama largă de comportamente, practici și atitudini, care reprezintă tot atâtea forme subtile de influență asupra elevilor, băieți și fete.

a) *Relațiile de putere din școală* includ atât relațiile de supervizare între cadrele didactice, cât și comportamentele de hărțuire și dominanță dintre elevi. În școală, mulți elevi sunt expuși la asocierea dintre masculinitate și autoritate, având în vedere că, proporțional, mai mulți bărbați decât femei ocupă, de regulă, posturile de directori, directori adjuncți și/sau șefi de catedre.

Printre elevi, lupta pentru cine are dreptul de a folosi *terenul de sport* al școlii propagă, cu același succes, imaginea unei masculinități agresive și dominante, în contextul oficial sau neoficial al partidelor de fotbal sau rugby (Light, Kirk, 2000). Este tipic pentru un teren de joacă al școlii să fie aproape în întregime „monopolizat” de jocul de fotbal al băieților, în timp ce jocurile fetelor și ale celor mai mici sunt împinse către marginea spațiului disponibil (Renold, 2004).

În *căminele de băieți*, pozițiile de responsabilitate ale elevilor mai mari reprezintă o practică de masculinizare incluzând ritualuri, pedepse și alte raporturi de putere. Aceste practici pot degenera în sechestrări, bătaii, ridiculizare în public, molestare sexuală asupra celor de vârstă mai mică, toate fiind parte dintr-o cultură masculină specifică instituției și tacit tolerată de conducere (Poynting, Donaldson, 2005). Ne sunt cunoscute, din filme, ritualurile de inițiere voluntară din frățiile americane de studenți, însă practici de violență extremă, involuntară, conforme cu principiul „ești cu noi sau ești împotriva noastră” reprezintă o parte semnificativă din experiența multor studenți și elevi, de vârste incredibil de mici (Stoudt, 2006).

Băieții pot alege să pună în act și o *masculinitate a protestului* prin care sfidează autoritatea profesorului, atrag pedepsele corporale sau simbolice și rezistă cu „stoicism” la aplicarea lor. Elevul sfidător din ultima bancă poate fi admirat, într-un mod aproape confuz, atât de fetele, cât și de băieții din clasă. Aceste comportamente sunt, în primul rând, adresate grupului de colegi. Nu ne sunt străine actele grave de violență verbală și chiar fizică la adresa profesorilor din unele licee românești, imagini care au ajuns și în mass-media.

Succesul heterosexual reprezintă o sursă formidabilă de prestigiu în ierarhia masculinităților, succes bazat tocmai pe opoziția construită între cele două genuri. Băieții

„cuceritori” sunt mai reprezentativi pentru masculinitatea hegemonică. Ei au mai multă inițiativă, dansează mai des cu fetele în cadrul balurilor și sunt mai admirați de o bună parte dintre eleve. Uneori, rolul de prieten (*boyfriend*) este asumat foarte devreme de unii băieți (10-11 ani), cu scopul de a negocia o poziționare sigură în relație atât cu masculinitatea hegemonică a băieților mai agresivi din clasă, cât și cu masculinitățile subordonate, deși, la vârste mici, statutul de „prieten” al unei fete reprezintă mai curând un amestec de anxietate și frustrare (Renold, 2007). În ciuda acestui tip de „parteneriat”, hărțuirea sexuală în școală are virtutea de a reconfirma, pentru unii elevi, adoptarea ideologiei hegemonice și de a sublinia clivajul de putere dintre masculinitate și feminitate, dar și autoritatea masculinității hegemonice asupra celor de altă etnie sau culoare (Robinson, 2005).

Este necesar să subliniem că un grup de băieți pun în practică violența, hărțuirea sexuală și morală nu din cauza „hormonilor care tropăie”, ci în special pentru a dobândi și a menține prestigiul, să marcheze diferența față de ceilalți și să găsească plăcere. Atunci când lipsesc *resursele de construcție a masculinităților*, băieții folosesc încălcarea regulilor ca sursă centrală în acest scop. Din fericire, forme alternative ale masculinităților (dar care rămân subordonate) coexistă în școală. Printre ele, masculinitatea organizată în jurul carierei poate caracteriza o bună parte dintre băieții cu părinți din clasa de mijloc, băieți care folosesc școala pentru a urca treptele ierarhiei sociale, și nu pentru a căra pumni colegilor de clasă.

Merită menționată *ora de sport* ca practică de masculinizare „forțată” a băieților în școală. Aceștia devin mai conștienți de aparența lor fizică, se compară sistematic cu idealul athletic așteptat de la ei și conștientizează, din ce în ce mai mult, cât de departe sunt de el. Nimeni din școală sau din familie nu critică această procedură. Ea este considerată „normală”, deși rezultatele ei în psihicul elevului pot fi extrem de dăunătoare. Unii băieți ajung să se urască atât de mult pentru incapacitatea de a corespunde idealului fizic hegemonic, încât nu sunt nici măcar capabili să protesteze sau să vorbească despre asta, mai ales că orice astfel de îndoială, odată exteriorizată, devine ținta ridiculizării celorlalți. Frica de „a nu fi suficient de” masculin este cultivată sistematic la multe dintre orele de educație fizică. Ești ridiculizat la ora de sport dacă ești scund, grasuț sau lipsit de forță, uneori chiar de către profesor. Drept urmare, este lesne de înțeles de ce mulți băieți recurg la comportamente deviante cum ar fi hărțuirea sexuală sau homofobă, violența și abuzul verbal, pentru a găsi căi alternative de apropiere de idealul hegemonic (Davison, 2000). Mai mult, jocuri cu tradiție precum rugby-ul nu doar întăresc definiția hegemonică a bărbatului, ci subliniază și mai mult, prin cultivarea forței și agresivității fizice, dominanța exclusivă a bărbatului asupra femeii (Light, Kirk, 2000).

b) *Diviziunea muncii* include, în mod subtil, specializări diferite ale bărbaților și femeilor din colectivul didactic și diverse sarcini ale elevilor. Proporția de femei și bărbați diferă în predarea unor discipline precum sportul, matematica, pe de o parte, și limbile străine ori desenul, pe de altă parte. Presiunea nu se exercită numai aici. Au fost raportate atitudini defensive ale bărbaților din țările occidentale care caută o carieră în învățământul primar sau preșcolar. Aceștia s-au plâns că sunt suspectați nu doar de homosexualitate, ci și de intenții perverse față de copii. Mulți dintre ei, pentru a se apăra, înfățișează fotografii ale familiei tradiționale (nu totdeauna propria familie) și fac tot posibilul să se prezinte ca heterosexuali (Frank *et al.*, 2003).

Mai mult, aceste influențe se produc și pe calea sarcinilor fizice, formal sau informal. „Un băiat voinic” din clasă este solicitat să mute catedra sau un dulap, în timp ce „o fată

gospodină” din colectiv va avea în sarcină să ude plantele din încăpere. Să nu uităm că și în România prerevoluționară, o practică obișnuită a sistemului educațional era separarea băieților și fetelor la orele de lucru manual. În timp ce băieții făceau traforaj, lucrau cu menghina și ciocanul, fetele aveau ore de cusut și broderie, *o formă de a instituționaliza sexismul cultural*. În orele de sport, cel mai adesea băieții joacă fotbal, în timp ce fetele joacă handbal sau volei. Această diferențiere se regăsește și în lumea adultă a sportului, unde sporturile mai agresive reprezintă apanajul băieților și bărbaților, și mult mai puțin al fetelor și femeilor. Ne este mult prea cunoscută separarea tipică din filmele americane cu liceeni, în care băieții aspiră să facă parte din echipa de fotbal a școlii, în timp ce fetele tânjesc după un rol de majoretă. Cei mai agresivi jucători reprezintă cea mai admirată formă de masculinitate, în timp ce masculinitățile alternative (de pildă, cele bazate pe succesul școlar) sunt marginalizate. Dezirabilitatea majoretelor adâncește și mai mult definiția dură și competitivă a masculinității hegemonice din liceu.

c) Nu întâmplător, *efectul considerării unor discipline ca fiind „feminine” sau „masculine”* s-a văzut și în rezultatele mai slabe ale băieților la citire (Martino, 1996; Frank *et al.*, 2003). Definiția implicită a învățaturii ca „feminină” marchează diferențierea dintre „băiețași” și „tocilari”. Ea reprezintă întocmai relația de putere între două forme de masculinitate, dintre care una are întâietate asupra celeilalte. A fi studios este deseori perceput ca a fi efeminat și, prin urmare, incompatibil cu idealul hegemonic (Smith, 2007). Și spațiul devine marcat ca feminin sau masculin: sala de clasă în care rămâi să citești în timpul pauzelor este feminină, prin opoziție cu terenul pentru alergările în aer liber pe care le preferă o bună parte dintre băieți (Renold, 2004).

Mulți băieți se confruntă cu ridiculizarea până realizează această incompatibilitate dintre studiu și masculinitatea hegemonică de tip „macho”. Ridiculizarea provine nu doar din partea celorlalți băieți din clasă, ci chiar și din partea profesorilor bărbați (Renold, 2001; Frank *et al.*, 2003). Nu întâmplător, relația profesorului cu aceste subculturi masculine poate întări și mai mult diferențierea dintre diversele tipuri de masculinitate, dar și între genuri (Smith, 2007). Deși aplecarea spre învățătură și masculinitatea tradițională nu se exclud una pe alta, ele nici nu se potrivesc perfect, astfel încât băieții se văd deseori nevoiți să „împace” studiul (perceput deseori ca feminin) cu masculinitatea agresivă și dominatoare promovată de societate și chiar de școală. Fiecare găsește diverse soluții la acest conflict (Renold, 2001).

Interpretarea succesului școlar s-a făcut, deseori, complicele acestei poziții. De altfel, însăși literatura de specialitate este acuzată de unii autori că propagă, în mod subtil, mitul unei diferențe „naturale” între fete și băieți. Când s-a vorbit despre diferența de succes școlar dintre fete și băieți în țări precum Statele Unite sau Australia, performanța mai bună a fetelor a fost pusă pe seama unei asistențe suplimentare și a adaptării stilului de predare. În schimb, performanțele mai slabe ale fetelor și performanțele mai bune ale băieților au fost puse pe seama unor atribute esențiale, a „naturii fetelor” și „naturii băieților”, perpetuând concepția binară în societate conform căreia băieții sunt cei dintâi (Frank *et al.*, 2003).

d) *Obiceiurile de exprimare a emoțiilor* fac diferențe între directorul rece și dur și profesoara de limba română care rostește, cu emoție, o poezie. Aceste obiceiuri sunt asociate rolurilor tipice și pot fi preluate, ca atare, de către elevi.

e) *Simbolizarea genului* în școală marchează diferențe precum uniforme care sunt diferite pentru băieți și pentru fete, codurile de limbaj formal sau informal (de pildă, folosirea apelativului „domnișoară”), dar și mai subtila definire a unor discipline de studiu drept masculine sau feminine (băieții au o relație specială cu informatica, iar fetele cu muzica). Nu în ultimul rând, opoziția simbolică dintre băieți și fete este marcată de gruparea băieților, respectiv a fetelor împreună. Toate competițiile între băieți și fete subliniază că masculinitatea se definește prin opoziție cu feminitatea, feminitate reprezentată fie de fete ca atare, fie de „tocilari” sau de elevi de altă orientare sexuală. Exercițiul masculinizării se realizează, frecvent, tocmai prin atacul egalilor, dar și al sistemului la adresa celor considerați mai puțin masculini (Renold, 2004). Nu în ultimul rând, orele de educație sexuală adâncesc această reprezentare dihotomică prin expresii precum „sexul opus” (Connell, 1996).

f) Denigrarea *homosexualității* face parte din practicile centrale ale afirmării masculinității hegemonice. Deși „consensul de lungă durată atât al științelor comportamentale și sociale, cât și al profesioniștilor din sănătate și sănătate mentală este că homosexualitatea în sine este o variație normală și pozitivă a orientării sexuale umane” (APA Task Force, 2009, p. 119), homofobia este răspândită în societate și în școlile din toate țările occidentale și nu numai. Elevii nu numai că nu sunt educați în școli cu privire la prezența firească a colegilor de altă orientare sexuală printre ei, dar unele atitudini homofobe sunt susținute conștient de multe cadre didactice și de instituții (Tharinger, 2008).

Masculinitatea heterosexuală este ideologia culturală care insuflă nu doar credința că masculinitatea și feminitatea sunt două seturi opuse de comportamente și trăsături. Ea pune o presiune enormă asupra bărbatilor să se comporte „masculin” și să fie heterosexuali în orientare, altfel fiind priviți ca feminini și inacceptabili social. Societatea occidentală contemporană privește heterosexualitatea ca pe o condiție esențială a masculinității, insistând pe ideea că „adevărații bărbați” sunt heterosexuali.

S-a arătat că homofobia, frica irațională a unei persoane de a fi în contact cu oameni de altă orientare sexuală, servește scopuri de apărare. Bărbații heterosexuali dezvoltă anxietăți legate de faptul că nu corespund așteptărilor de masculinitate pe care le definește societatea. Astfel, bărbații homofobi își reafirmă lor înșiși masculinitatea prin identificarea persoanelor gay ca simbol a ceea ce ei nu sunt (Theodore, Basow, 2000; Szymanski *et al.*, 2008). Bărbații heterosexuali care sunt sensibili la stereotipuri de gen și care cred despre ei înșiși că nu îndeplinesc așteptările masculine au cea mai mare probabilitate de a prezenta atitudini homofobe (Theodore, Basow, 2000). Cu alte cuvinte, dacă George își bate joc de Radu, colegul său de clasă, spunându-i (pe bună dreptate sau nu) că este gay, cel mai probabil George este afectat de ideea că nu corespunde întru totul normelor masculine hegemonice și este puternic educat în ideea că bărbații și femeile fac lucruri foarte diferite și sunt foarte diferiți. Dacă reacția lui este chiar inexplicabil de puternică, este posibil ca George să nu-și cunoască suficient de bine sexualitatea. O antipatie puternică față de persoanele gay a fost chiar suspectată că reprezintă un mecanism de apărare pentru cei care nu-și acceptă propria homosexualitate (Herek, 1986; Adams *et al.*, 1996).

În școli, băieții simt nevoia de a-i hărțui pe colegii lor bănuind că ar fi gay și folosesc cuvântul „gay” sau „poponar” ca jignire la adresa celor care violează, în viziunea lor, așteptările de comportament masculin. Această hărțuire, alături de hărțuirea sexuală a fetelor sau a celor de altă etnie/culoare, reprezintă un exercițiu de masculinitate. Sub enorma presiune culturală de a fi „cu adevărat bărbat”, hărțuirea homofobă reprezintă

încă o probă în fața celorlalți că elevul se conformează ideologiei hegemonice și se plasează conform așteptărilor grupului de prieteni și ale adulților. Elevii de altă orientare sexuală, alături de femei și feminitate, reprezintă așa-zisul „contrar” la care se raportează masculinitatea hegemonică pentru a se defini și a se reconfirma pe sine (Robinson, 2005).

25.4. Strategii educaționale în cazul băieților

Unele efecte de masculinizare sunt intenționat inserate de sistemul de educație, în timp ce altele reprezintă efecte neintenționate oferite de cadrul de organizare școlar. Trei scopuri mari pot fi deservite de sistemul educațional pentru a asista la o bună adaptare a băieților: cunoașterea de sine, dezvoltarea capacităților de relaționare și, nu în ultimul rând, învățarea unor comportamente antisexiste (Connell, 1996).

- a) *Cunoașterea de sine* se poate intersecta, în mare parte, cu ceea ce psihologii numesc în mod curent *dezvoltare personală*. Băieții trebuie încurajați să depună la fel de mult efort pentru ariile curriculare din domeniul limbilor și comunicării. În al doilea rând, o bună informare despre sexe și genuri, despre ceea ce este cultural și ceea ce este biologic ar putea reprezenta tot atâtea scopuri educaționale distincte. Relațiile de gen nu ar trebui să rămână un simplu subiect implicit în atmosfera școlii, ci ar putea deveni un obiectiv concret în educarea elevilor. Nu este puțin lucru să pomeniți la clasă, ca profesor-diriginte, despre faptul că agresivitatea este mai mult învățată decât biologică, că nu scrie nicăieri în genele noastre că trebuie să scuipăm pe jos sau să ne jignim colega de bancă.
- b) *Dezvoltarea unor bune relații interpersonale* reprezintă un deziderat care, din nefericire, este „aruncat” de profesori în spatele părinților și al celor vestiți „șapte ani de acasă”. Dacă educația școlară reprezintă, alături de celelalte forme de educație, o pregătire pentru viață, parte din sarcina sa este dezvoltarea unor capacități pentru bune relații interumane. Totuși, fără să ne dăm seama, ne învățăm deseori copiii că această aptitudine este specialitatea unui singur gen, reprezentând un aspect caracteristic al feminității. Cultul sportului competitiv, de pildă, acționează împotriva acestui deziderat pentru ca ambele genuri să-și cultive spiritul de cooperare și bună relaționare. Ni se pare mai firesc pentru un băiat să se încaiere, dar „o domnișoară” nu se cade să facă acest lucru, ca și cum aptitudinea de negociere și de rezolvare neviolentă a conflictului este obligatorie pentru fete și opțională pentru băieți. Există, din fericire, „Programe de dezvoltare a competențelor personale pentru băieți” care sunt puse în practică în unele școli din străinătate. Aceste programe includ subiecte importante și, uneori, spinoase precum: aptitudini de comunicare, violență domestică, rezolvarea conflictului, conștiința de gen, valorizarea fetelor și a calităților așa-zis feminine, sănătate, sport, sexualitate și egalitate între genuri (Connell, 1996).
- c) *Dezvoltarea unui sentiment al echității între genuri* este greu de atins prin simple programe de sprijin al grupurilor considerate dezavantajate. Într-o primă instanță, în Statele Unite, fetele au fost considerate la risc, iar programele educaționale vizau mărirea șanselor pentru eleve. Ulterior, s-a crezut că băieții sunt la risc, deoarece o mare parte a sistemului educațional era reprezentat de profesoare, iar masculinitatea ca model era subreprezentată în întreg sistemul educațional (Martino, 1996; Kehler, Martino, 2007). Totuși, poziția privilegiată a masculinității în societate avantajează în continuare băieții, pentru că aceștia ajung să aibă întâietate la locurile de muncă și la

venituri. Ei sunt, în aceeași măsură, și victime și făptași ai violenței ca instrument al masculinităților hegemonice. Nu întâmplător, din aceste jocuri de putere se recrutează delincvenții juvenili aparținând minorităților etnice, delincvenți pentru care oferta implicită a sistemului educațional nu răspunde nevoilor de construcție a unor masculinități alternative. Dacă ești un băiat rrom, iar masculinitatea hegemonică dictează că mușchii, competiția și asuprirea celor slabi sunt rețeta succesului, există slabe șanse să te lași „sedus” de scopurile profesionale și prestigiul unei poziții sociale viitoare, idei corespunzătoare unei construcții alternative a masculinității (Davison, 2000). Lupta împotriva comportamentelor de hărțuire sexistă, rasistă sau homofobă nu poate fi separată de spinoasa problemă a masculinităților care susțin aceste practici (Connell, 1996).

Câteva strategii și metode izolate pot, măcar, sprijini efortul cadrelor didactice în direcția unei mai bune adaptări a băieților în școală. Acestea îi implică atât pe băieți, cât și pe fete, deoarece ambele genuri sunt afectate de punerea în joc a masculinităților în școală și în societate :

- a) *Abordările experiențiale* prin împărtășirea diverselor întâmplări la care băieții și fetele au luat parte. Aceste experiențe, în care sexismul a fost pus în practică și a provocat suferință, îi pot sensibiliza pe tineri, cu condiția ca ei să fie deschiși la dialog (Connell, 1996). Putem permite studentelor să povestească felul în care se simt atunci când un coleg face remarci de genul „cutare conduce/parchează ca o femeie”, dar și cum se simt colegii studenți atunci când sunt batjocoriți în grupul de prieteni cu fraze de tipul „și o femeie rezistă mai bine ca tine la băutură!” (Peralta, 2007). Cu băieții se pot lansa dezbateri privind masculinitățile care li se par mai atrăgătoare și de ce, care sunt dificultățile asociate cu fiecare tip și, mai ales, identificarea ocaziilor în care băieții sunt puși să aleagă între punerea în act a unaia sau altuia dintre tipurile de masculinitate (Renold, 2004).
- b) *Problematizările pe baza scenariilor* folosesc scenariile fictive care aduc în discuție asumțiile de bază despre masculinitate, permițând elevilor să dezbată pe marginea lor ; de pildă, poate fi concepută o poveste despre o fată inclusă în echipa de fotbal a școlii, text pe baza căruia elevii din clasă să poată discuta despre felul în care această întâmplare le încalcă sau le confirmă așteptările, despre cum ar reacționa ei/ele etc.
- c) *Regândirea orelor de educație fizică* și centrarea pe sarcini și probe care să pună accentul pe participare și cooperare, mai mult decât pe competiție ; cooperarea între sexe poate reduce tendința de a pune în joc masculinitățile definite prin contrast cu feminitatea ; de pildă, pot fi concepute competiții de aruncare a mingii între echipe mixte, jocuri care combină efortul fizic și aptitudinile de negociere, echipe mixte care joacă un același joc (de exemplu : handbal), asistență individualizată între colegi de sexe diferite etc. În altă ordine de idei, să nu uităm că o bună parte din conștientizarea importanței corpului în construcția propriei masculinități se produce în timpul orelor de educație fizică. Din vestiar și până pe terenul de sport, elevul intră în contact cu ierarhizarea calităților și aspectului fizic, una dintre premisele ierarhizării masculinităților din societatea adultă (Davison, 2000). Atunci când nu atingi norma de performanță la ora de sport, riști să fii ridiculizat nu doar de colegii băieți, ci chiar de profesor (Frank *et al.*, 2003)
- d) *Captarea interesului băieților* pentru subiectele de dezbateri privind genul prin aducerea în discuție a costurilor pe care gândirea patriarhală le are asupra băieților și bărbaților,

a interesului pe care băieții îl au în a relaționa potrivit cu fetele și femeile (în roluri de iubite, surori, mame și chiar partenere sexuale). Nu în ultimul rând, cele două genuri au mult mai multe interese comune, cum ar fi protejarea mediului înconjurător și sănătatea.

- e) *Implicarea părinților*, mai ales a celor care sunt și părinți de băieți și fete ; toți aceștia sunt în mod direct preocupați de un viitor mai bun pentru fiicele lor, astfel încât au un interes sporit în participarea la programe de echitate între genuri.
- f) *Redefinirea atitudinii studioase*, prost înțeleasă drept feminină, îi poate ajuta pe tineri să înțeleagă că bunele rezultate la învățătură nu-i fac mai puțin bărbați. Se pot dezbate chestiuni legate de importanța studiului în dobândirea statutului social și a funcțiilor, se pot oferi exemple concrete din politică și afaceri, iar diriginții pot insista pe valoarea intrinsecă a cunoașterii în mărirea capacității de acțiune a individului (Renold, 2001).
- g) *Educarea elevilor, părinților și chiar a cadrelor didactice cu privire la orientarea sexuală* și la normalitatea prezenței ei în sfera umanului (APA Task Force, 2009 ; Anton, 2010). Atunci când intervențiile educaționale vizează prezentarea diversităților orientărilor sexuale și afective, se facilitează deconstrucția masculinității hegemonice ca singura formă de „a fi băiat/bărbat”. Prin raportare la masculinitățile nehetero-sexuale, fără a le adopta pe ele ca normă, elevii și adulții înțeleg că există o pluralitate de forme în care masculinitatea se poate exprima. Cu alte cuvinte, cu o bună educație privind diversitatea orientărilor sexuale, elevii au șansa să fie mai toleranți și la alte tipuri de masculinitate nehegemonică, să nu mai considere studiul drept ceva „feminin” și să nu mai râdă de colegii lor cu fizic mai plăpând, într-un cuvânt, să se adapteze mai bine în contextul așteptărilor sociale și culturale (Renold, 2007).

*

O justă înțelegere a actului educațional și a formării personalităților nu poate ignora presiunea enormă a diverselor tipuri de masculinitate asupra băieților din școală. Prin această grilă de lectură, devine limpede o cauză a multor comportamente deviante precum hărțuirea, violența fizică, absenteismul și, nu în ultimul rând, eșecul școlar. Elevii noștri primesc mesaje duble și sunt confuzi cu privire la „rețeta” prin care pot ajunge „bărbați adevărați”, iar cadrele didactice, fără să vrea, pot perpetua această confuzie. Forma hegemonică de masculinitate subminează frecvent demersul educațional prin comportamentele deviante și etichetarea studiului ca feminin. Suntem datori să conștientizăm și să ne ajutăm elevii-băieți să adopte forme alternative de masculinitate, mult mai adaptative și mult mai benefice atât pentru colegele lor, cât și pentru cei diferiți din punct de vedere etnic, al vârstei sau al orientării sexuale.

Oricare ar fi metodele pe care le folosim, intervențiile de acest tip trebuie să permită elevilor să se dezvolte și să nu arunce o vină colectivă de tip feminist-extremist asupra băieților și bărbaților. Sentimentele de vinovăție nu ajută în construirea unor versiuni mai adaptative de masculinitate, iar abordările agresive pot avea chiar un efect contrar, prin încurajarea afirmării unei masculinități a protestului și a sfidării. Încheiem printr-o concluzie care, sperăm, ne va ajuta să renunțăm la o credință falsă despre băieți, bărbați și masculinitate : „Cercetările arată că, în contrast cu gândirea populară, «băieții» nu sunt un bloc omogen și că masculinitățile variază și se schimbă. În gen, și instituțiile, și corpul contează. Toate aceste condiții sunt esențiale pentru munca educațională” (Connell, 1996, p. 230).

Bibliografie

- Adams, H., Wright, L., Lohr, B. (1996), „Is homophobia associated with homosexual arousal?“, *Journal of Abnormal Psychology*, 105(3), pp. 440-445.
- Anton, B. (2010), „Proceedings of the American Psychological Association for the legislative year 2009: Minutes of the annual meeting of the Council of Representatives and minutes of the meetings of the Board of Directors“, *American Psychologist*, 65, pp. 385-475.
- APA Task Force (2009), *Report on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation*, American Psychological Association, Washington, DC.
- Bartholomaeus, C. (2012), „I'm not allowed wrestling stuff”: Hegemonic masculinity and primary school boys“, *Journal of Sociology*, 48, pp. 227-247.
- Connell, R. (1996), „Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for school“, *Teachers College Record*, 98(2), pp. 206-235.
- Connell, R. (2005), *Masculinities*, ed. a II-a, University of California Press, Berkeley, CA.
- Davison, K. (2000), „Boys' bodies in school: physical education“, *The Journal of Men's Studies*, 8(2), pp. 255-266.
- Demetriou, D. (2001), „Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique“, *Theory and Society*, 30, pp. 377-361.
- Doss, B., Hopkins, J. (1998), „The multicultural masculinity ideology scale: Validation from three cultural perspectives“, *Sex Roles*, 38, pp. 719-741.
- Frank, B., Kehler, M., Lovell, T., Davidson, K. (2003) „A tangle of trouble: Boys, masculinity and schooling – future directions“, *Educational Review*, 55(2), pp. 119-133.
- Giddens, A. (2001), *Sociology*, Polity Press, Cambridge.
- Herek, G.M. (1986) „On heterosexual masculinity: Some psychical consequences of the social construction of gender and sexuality“, *American Behavioral Scientist*, 29, pp. 563-577.
- Kehler, M., Martino, W. (2007), „Questioning masculinities: Interrogating boys' capacities for self-problematization in schools“, *Canadian Journal of Education*, 30(1), pp. 90-112.
- Light, R., Kirk, D. (2000), „High school rugby, the body and the reproduction of hegemonic masculinity“, *Sport, Education and Society*, 5(2), pp. 163-176.
- Mankowski, E., Maton, K. (2010), „A community psychology of men and masculinity: Historical and conceptual review, *American Journal of Community Psychology*, 45, pp. 73-86.
- Martino, W. (1996), „Gendered learning practices: Exploring the costs of hegemonic masculinity for girls and boys in schools“, in *Gender Equity: A Framework for Australia Schools*, Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, Canberra.
- Peralta, R. (2007), „College alcohol use and the embodiment of hegemonic masculinity among European American men“, *Sex Roles*, 56, pp. 741-756.
- Poynting, S., Donaldson, M. (2005), „Snakes and leaders: Hegemonic masculinity in ruling-class boys' boarding schools“, *Men and Masculinities*, 7, pp. 325-346.
- Renold, E. (2001), „Learning the «hard» way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school“, *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), pp. 369-385.
- Renold, E. (2004). „«Other» boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school“, *Gender and Education*, 16(2), 247-265.
- Renold, E. (2007), „Primary school «studs»: (De)constructing Young Boys' heterosexual masculinities“, *Men and Masculinities*, 9, pp. 275-297.
- Robinson, K. (2005), „Reinforcing hegemonic masculinities through sexual harassment: Issues of identity, power and popularity in secondary schools“, *Gender and Education*, 17(1), pp. 19-37.
- Smith, J. (2007), „«Ye've got to 'ave balls to play this game sir!» Boys, peers and fears: The negative influence of school-based «cultural accomplices» in constructing hegemonic masculinities“, *Gender and Education*, 19(2), pp. 179-198.

- Stoudt, B. (2006), „You’re either in or you’re out: School violence, peer discipline, and the (re)production of hegemonic masculinity”, *Men and Masculinities*, 8, pp. 273-287.
- Szymanski, D., Kashubeck-West, S., Meyer, J. (2008), „Internalized heterosexism: A historical and theoretical overview”, *The Counseling Psychologist*, 36(4), pp. 510-524.
- Tharinger, D. (2008), „Maintaining the hegemonic masculinity through selective attachment, homophobia, and gay-baiting in schools: Challenges to intervention”, *School Psychology Review*, 37(2), pp. 221-227.
- Theodore, P., Basow, S. (2000), „Heterosexual masculinity and homophobia: A reaction to the self?”, *Journal of Homosexuality*, 40(2), pp. 31-48.

Capitolul 26

Telefonul mobil, copiii și școala

Ciprian Ceobanu

Răspândirea la scară largă a noilor tehnologii de comunicare, cum ar fi telefonía prin Internet sau telefonía mobilă, a schimbat modul în care se desfășoară viața de zi cu zi. În timp ce unele persoane pot contesta unele beneficii ale noilor tehnologii, nu este nici o îndoială că foarte mulți copii și tineri de pretutindeni le-au adoptat din toată inima. Asistăm astfel la un interesant fenomen social : nașterea unei noi generații¹. Se pare că cea mai importantă caracteristică a noii generații, supranumită „Net Generation” (Junco, Mastrodicasa, 2007, pp. 41-57), vizează dezvoltarea unor noi metode de învățare socială, a unor abilități care să-i permită să „supraviețuiască” în această nouă eră tehnologică. Dacă pentru adulții de astăzi importanțele schimbări tehnologice au presupus un efort serios de adaptare la noile realități, pentru copii și tineri, realitatea este tocmai această eră tehnologică. Ei nu au cunoscut altceva, iar viața lor a debutat odată cu noua realitate. Personalitatea lor socială, identitatea lor sunt marcate de realitatea dominată de computere, telefon mobil, Internet. Coomes și DeBard (2004) i-au descris ca fiind persoane care valorizează autoritatea, doresc să se implice și preferă să lucreze în echipe. Generația Net este unică tocmai prin faptul că exponenții ei se simt extrem de confortabil cu tehnologia, datorită familiarizării timpurii cu aceasta. Ei petrec o mare parte din timp folosind noile tehnologii în moduri pe care membrii altor generații și le pot doar imagina.

26.1. De ce atracția pentru telefonul mobil?

Pentru copiii și tinerii de astăzi, telefonul mobil este un instrument multifuncțional. De fapt, ar fi mai indicat să se numească *centru mobil de comunicare, socializare și divertisment*. Mulți copii și tineri folosesc telefoanele mobile pentru a face fotografii și clipuri video, pentru muzică și pentru jocuri. Un studiu efectuat în 2008 („Educational Media Study”) releva faptul că, în Austria, 69% dintre tinerii cu vârste între 11 și 17 ani trimiseseră

1. Din punct de vedere sociologic, asistăm la emergența unei cohorte demografice cunoscute sub numele generic de Generația Y (conform teoriei culturilor generaționale propuse de Strauss-Howe). În esență, este vorba despre o generație care s-a născut după 1982 și care a beneficiat de la cele mai fragede vârste de noile tehnologii, fiind născută în epoca Internetului și a telecomunicațiilor mobile. Diverși autori au denumit felurit această generație, respectiv : Generația We (*Generation WE*), Generația Globală (*Global Generation*), Generația Următoare (*Generation Next*), Generația Internet (*Net Generation*), Generația Noului Mileniu (*Millennials*) sau *Generația Peter Pan*.

fotografii sau SMS-uri cu ajutorul telefonului mobil și 55% dintre ei își înregistraseră propriile producții video pe care le postau pe site-uri de socializare. În 2010, în Anglia, numărul mediu de mesaje trimise și primite lunar de adolescenți era de 3.339 (<http://mashable.com/2010/10/14/nielsen-texting-stats/>). Tot mai mulți tineri au folosit și folosesc telefonul pentru a naviga online; acest lucru înseamnă că un număr tot mai mare de elevi au o conexiune autonomă la Internet, conexiune care nu poate fi controlată de către școală. Semnificația specială a telefonului mobil rezidă în funcția de a-și extinde capabilitățile pentru „o migrație mentală” către sfera comunicării interpersonale, în contrast cu televizorul sau radioul, care deschid doar posibilitățile unor experiențe de receptare a mesajului (Geser, 2005, p. 238).

Dezvoltarea tehnologică a diversificat într-o manieră spectaculoasă diferitele opțiuni pe care le oferă telefoanele mobile. Noi aplicații sunt în mod constant dezvoltate și puse la dispoziția publicului larg. Evenimentul care a ridicat telefoanele mobile la o dimensiune complet nouă a fost lansarea telefoanelor inteligente, smartphone-uri. Acestea au o suită largă de programe preinstalate (apps sau aplicații) care oferă posibilități multiple de organizare a activității, productivitate, divertisment și comunicare. Mobilul este mai mult decât un simplu telefon, atât din punct de vedere tehnic, cât și din punct de vedere social. Pentru copiii de vârstă școlară, mobilul este o parte importantă a vieții de zi cu zi.

„Telefonul mobil este viața mea” – este sloganul pe care mulți adolescenți din ziua de astăzi l-au adoptat, iar o simplă căutare pe Facebook confirmă această opțiune. Ce se ascunde, de fapt, în spatele preferinței copiilor și tinerilor pentru telefonul mobil? Există o serie de explicații, unele care au în vedere relațiile interumane, altele care se referă la tehnologie și comunicare, toate însă cu profunde implicații psihosociale:

- a) *Telefonul mobil este un mijloc eficient de comunicare.* Sistemul de telefonie celulară a permis acoperirea unor zone vaste, astfel încât comunicarea liberă cu familia, în special cu părinții (Chen, Katz, 2009; Srivastava, 2005), și prietenii este o facilitare larg apreciată. Într-o perspectivă extinsă, semnificația telefonului mobil rezidă în aceea că oferă oamenilor posibilitatea de a se angaja într-o „comunicare fără constrângeri fizice și imobilitate spațială” (Geser, 2005, p. 236). Cele mai populare forme de comunicare pentru copii și tineri prin intermediul telefonului mobil sunt, în ordine: mesajele text, apelurile directe, mesageria instantanee (sincronă). Telefonul mobil este un canal media mai bine apreciat de copii și tineri decât computerul sau televizorul („Educational Media Study”). De asemenea, telefonul celular este apreciat ca fiind *un mijloc privat de comunicare*. Spre deosebire de alte aparate ce pot fi folosite în comun, telefonul este strict pentru uz individual și mai ales tinerii apreciază în mod deosebit posibilitatea de a apela sau de a trimite/citi mesaje, fără a interfera cu alții. Unele cercetări sugerează, de asemenea, că telefonul mobil oferă în mod simultan securitate și protecție în fața unor riscuri, în timp ce, în mod paradoxal, sporește anxietatea, dar și nivelul de vulnerabilitate al copiilor în fața unor fenomene cum este *cyberbullying*-ul (Bond, 2010). Mobilul este folosit și de părinți, ca un dispozitiv de monitorizare a copiilor, rămânând în contact cu aceștia în orice moment. Aici regăsim caracterul ambiguu al utilizării mobilului atunci când vine vorba de problema „intimității” (Lloyd, Devine, 2009).
- b) *Telefonul mobil permite organizarea activităților zilnice și a timpului liber*, preluând rolul unui asistent, organizator și companion. Multitudinea aplicațiilor, în continuă expansiune, oferă aceste posibilități telefoanelor mobile.

- c) *Telefonul mobil permite managementul relațiilor și sentimentelor.* Mobilul este un mijloc de comunicare, dar și de menținere a rețelilor de socializare, a relațiilor cu prietenii, un mijloc de exprimare a sentimentelor și stărilor de moment. O serie de date demonstrează că telefoanele mobile sunt văzute ca instrumente pentru menținerea conectivității virtuale prin intermediul SMS-urilor și al mesajelor instantanee. De asemenea, telefoanele mobile sunt utile pentru a organiza activitățile sociale și contactele de tip față în față, dar și pentru a menține legăturile sociale din proximitate sau de la distanță (Green, Singleton, 2009).
- d) *Telefonul mobil contribuie la formarea identității sociale a copiilor și tinerilor.* Copiii și tinerii văd un „capital simbolic” semnificativ în telefonul mobil și, la fel ca moda sau muzica, acest aparat comunică informații despre proprietar. În unele cazuri, modul în care este setat un telefon mobil poate oferi indicii referitoare la identitatea socială (grupuri de apartenență sau de referință), poate oferi date despre preferințele artistice, culturale sau sportive. Telefoanele mobile contribuie astfel la afirmarea identității tocmai prin faptul că sunt aparate personale, precum și prin „potențialul ridicat de personalizare” (Syed, Nurullah, 2011, p. 9).
- e) *Folosirea telefonului mobil în activitatea de învățare.* Modalitățile în care telefonul celular poate fi folosit în procesul de învățare din clasă sunt numeroase și țin, de multe ori, de dorința cadrului didactic, dar și de accesibilitatea tehnologică a elevilor (o condiție pentru folosirea la clasă a telefonului mobil ar fi ca toți elevii să dispună de un astfel de aparat care să aibă un set minim de caracteristici tehnice). Pe scurt, învățarea incidentală a diferitelor conținuturi poate avea loc oriunde și oricând, iar tehnologiile mobile o pot sprijini în mod eficient (Averianova, 2012, p. 18).
- f) *Telefonul este un mijloc pentru autoexprimare și distracție.* În calitate de instrument media, cu caracter personal și personalizabil, telefonul mobil permite numeroase tipuri de autoexprimare. Jocurile, clipurile video, muzica și aplicațiile prezente pe telefon sunt expresia individualității. Mulți copii și tineri sunt atașați emoțional de telefonul lor mobil. El le permite evidențierea individualității și a creativității prin alegerea unor elemente ca: tonurile de apel, imaginile de fundal, carcase, huse și bijuterii (Srivastava, 2005). Diseminarea și publicarea unor conținuturi interesante, cum ar fi anumite mesaje, clipuri sau filme, sunt menite să pună în evidență personalitatea tânărului și să-i ofere recunoaștere în grupul de prieteni. Platformele sociale, de tip Facebook sau YouTube, sunt, de asemenea, accesibile prin intermediul telefonului mobil, permițând continuu cultivarea propriei imagini. Putem spune astfel că telefonul mobil este pensula cu care tânărul își compune și recompune continuu autoportretul public.

26.2. Rolul telefonului mobil în construcția identității sociale a copiilor și adolescenților

Se estimează că, astăzi, peste 5 miliarde de persoane utilizează telefonul mobil (Humphreys *et al.*, 2013, p. 491). Dintre acești utilizatori, un număr foarte mare și în continuă creștere este reprezentat de copii și tineri. Un studiu relativ recent derulat în Marea Britanie indica faptul că sunt copii care primesc primul lor telefon mobil în jurul vârstei de 5 ani (Plester *et al.*, 2009). De asemenea, majoritatea copiilor între 8 și 15 ani din Marea Britanie și Statele Unite dețin un telefon mobil (Wood *et al.*, 2011). Situația este relativ asemănătoare și la noi.

Din punct de vedere sociologic, există trei etape importante în procesul apropierii copiilor și tinerilor de telefonul mobil (Ling, 2008).

Întâi se vorbește despre *accesul* la telefonia mobilă. Este o etapă în care copilul încă nu are propriul aparat; el află ce este telefonia mobilă, care-i sunt capacitățile și facilitățile. Uneori, accesul are loc în cadrul grupurilor de apartenență sau de referință, prin intermediul unor „ritualuri de inițiere” (Ling, 2008). Ele fac parte din procesul general de socializare prin care tiparele de gândire și de comportament ale grupului sunt transmise celui nou-venit.

Adoptarea se referă la achiziționarea efectivă a telefonului, care, de regulă, este un cadou din partea părinților. Principala rațiune pentru care părinții oferă telefonul copilului se referă la securitatea acestuia. Evident, telefonul permite apelul urgent către cei apropiați sau serviciile specializate de ajutor, în caz de nevoie, dar, în egală măsură, oferă un sentiment de siguranță copiilor și tinerilor, respectiv familiilor lor (Oksman, Rautiainen, 2003).

În ceea ce privește *utilizarea*, foarte multe puncte de vedere converg spre ideea sublinierii capacității și competenței tinerilor de a utiliza telefonul mobil. Evident, este nevoie de anumite cunoștințe și de o anumită formare pentru utilizarea mobilului, iar aceasta vine de la utilizatorii experimentați din cadrul grupului. Treptat însă, tinerii își dezvoltă competențe de utilizare a mobilului cu adevărat uimitoare. Telefonul poate exprima foarte clar loialitatea față de o anumită subkultură a tinerilor sau față de un anumit stil de viață iar utilizarea anumitor jocuri, aplicații sau ascultarea anumitor melodii considerate „cool” se transformă în rutine și ritualuri de grup.

Unele comportamente legate de telefonul mobil vin să sublinieze rolul aparatului în ceea ce privește formarea identității în cadrul grupului. Astfel, „emanciparea” adolescenților față de părinți, ca factor al afirmării identității, poate fi regăsită în modul în care tinerii (și uneori chiar copiii) încearcă să scape de supravegherea părinților blocând informațiile sau refuzând să răspundă la telefon (Lorente, 2002). Alți autori (Höflich, Rössler, 2002) susțin că aceste comportamente (blocarea apelurilor părinților sau închiderea ostentativă a telefonului atunci când sunt apelați de părinți în prezența prietenilor) sunt demonstrate de adolescenți într-o manieră provocatoare, pentru a contesta lumea socială a adulților și pentru a-și manifesta rezistența față de aceasta, consolidând astfel o subkultură și construindu-și o identitate specifică. În societățile cu rate mari de penetrare a telefonului mobil, utilizarea lui începe de timpuriu, eveniment care a ajuns să fie considerat ca un fel de „rit de trecere” (Syed, Nurullah, 2011).

De asemenea, în anumite cazuri, telefonul mobil poate avea și rolul unui *instrument de integrare* în grup. Pentru a fi acceptat într-un grup, un telefon mobil „corespunzător” este un factor decisiv, care-i furnizează deținătorului drepturi speciale și stăpânirea unor reguli specifice de comunicare. Aceste tipuri de comportamente sunt recunoscute și validate social și pot servi drept criterii pentru a individualiza un grup. Astfel, telefonul mobil a devenit un tip de *icoană culturală minoră* cu semnificație pentru individ. Aparatul în sine nu este neutru, respectiv utilizarea sa în situații de coprezență este încărcată simbolic, fapt ce poate fi văzut ca o contribuție a deținătorului la „interacțiunea rituală din interiorul grupului” (Ling, 2008, p. 167). În egală măsură, grupul îi validează tânărului dreptul de proprietate asupra aparatului, în contextul în care, de cele mai multe ori, mobilul reprezintă prima posesiune mai valoroasă din viața adolescentului. De altfel, deținerea unui telefon mobil indică faptul că persoana respectivă este conectată social și accesibilă la cerere. Acest lucru poate fi, de asemenea, văzut ca un simbol al independenței față de familie (J. Williams, L. Williams, 2005).

O serie de studii (Walsh *et al.*, 2008) au evidențiat că utilizarea telefonului mobil joacă un rol extrem de important în viața tinerilor, iar aparatul a devenit mai mult decât un instrument pentru comunicare. El a înlocuit unele dispozitive tradiționale (camera foto, computerul), astfel încât unii utilizatori tineri au declarat că telefonul mobil face parte din inventarul absolut necesar unui adolescent. Având în vedere integrarea utilizării telefonului mobil în viața de zi cu zi, nu este surprinzător că unii tineri sunt extrem de atașați de telefonul mobil. Se poate vorbi astfel și despre simptomele dependenței de telefonul mobil. În acest sens, euforia comportamentului de utilizare a telefonului mobil (pusă în relație cu dependența) pare a fi legată de sentimentul că deținătorul este „iubit și valorizat de cei care îl apelează sau îi trimit mesaje” (Walsh *et al.*, 2008, pp. 88-89).

Unii autori (Hong *et al.*, 2012) consideră că există o corelație pozitivă între extroversiune și dependența de telefonul mobil. De asemenea, persoanele anxioase, care percep anumite probleme normale de viață ca fiind elemente de stres, pot utiliza telefonul mobil în sensul scăderii acestei presiuni percepute. Aceiași autori sugerează că persoanele cu o stimă de sine scăzută au avut niveluri mai ridicate de dependență de telefonul mobil, respectiv au utilizat mai des telefonul pentru apeluri și pentru a trimite mesaje. Într-un context mai general, persoanele cu o stimă de sine scăzută preferă comunicarea prin mesaje, în timp ce persoanele cu o stimă de sine ridicată preferă comunicarea față în față.

Un concept interesant ce poate fi discutat în acest context este cel de *identitate mobilă* a tinerilor (Stald, 2008, pp. 143-144). Acest concept are o dublă semnificație. Pe de o parte, se poate susține ideea că identitatea tinerilor este influențată de utilizarea mediilor de comunicare mobilă, așa cum este telefonul. Pe de altă parte, chiar identitatea tinerilor este mobilă de-a lungul timpului, este în schimbare, fiind sensibilă la profilul relațiilor dintre prieteni și familie, precum și la provocările emoționale și intelectuale mediate de utilizarea telefonului mobil. Noțiunea de identitate mobilă sugerează că identitatea este fluidă și că adolescenții sunt în mod constant într-un proces de negociere și de redefinire a ei. Telefonul mobil facilitează această identitate prin accesul la contexte culturale și rețele sociale diferite care permit și facilitează o actualizare constantă.

26.3. Utilizarea telefonului mobil în școală

Popularitatea telefoanelor mobile în rândul elevilor se datorează, de cele mai multe ori, beneficiilor psihosociale care decurg din folosirea unui astfel de aparat. Utilizarea unui telefon mobil crește incluziunea socială și conectivitatea tânărului (Mathews, 2004 ; Wei, Lo, 2006), iar folosirea unui telefon mobil avansat tehnologic îi îmbunătățește statutul printre colegi (Ozcan, Kocak, 2003).

O anchetă derulată într-o serie de școli din Turcia a relevat o serie de constatări interesante referitoare la utilizarea telefonului mobil în școală. Comparativ cu elevii de sex masculin, elevele cunosc și respectă mai mult regulamentul referitor la telefoanele mobile. Elevii cu un nivel ridicat al succesului academic cunosc mai bine regulile cu privire la folosirea telefonului mobil, în comparație cu elevii care au un nivel scăzut al succesului academic.

De asemenea, s-au constatat diferențe în ceea ce privește atitudinile față de telefonul mobil. Elevii cu venituri ridicate au găsit telefonul mobil mai util în viața de zi cu zi față de elevii cu venituri mai mici care nu-și permiteau un telefon mobil sau care aveau aparate mai vechi. În ceea ce privește efectele negative ale telefoanelor mobile, elevii care nu

dețineau astfel de aparate au indicat că ele sunt nocive, în timp ce elevii care dețineau telefoane mobile nu le considerau dăunătoare (Baysal *et al.*, 2010).

Alte cercetări au ajuns la o serie de constatări interesante legate de evoluția școlară și utilizarea telefonului mobil. Adolescenții aflați pe rute de formare profesională au acordat o importanță mult mai mare faptului de a avea un telefon mobil nou și ultraperformant, față de adolescenții care urmau rute de formare academică. Mai mult, elevii cu rezultate școlare mai modeste acordau o importanță mai mare telefonului mobil decât cei cu rezultate bune și foarte bune. Aceste constatări sprijină ideea că, în ceea ce privește imaginea socială a adolescenților, obiectele materiale vizibile, cum ar fi telefonul mobil, sunt o parte importantă a acestei imagini (Vanden Abeele, Roe, 2013).

Aceiași autori susțin că elevii cu rezultate mai modeste la învățătură vor încerca să remedieze deteriorarea stimei lor de sine prin dezvoltarea rezistenței împotriva sistemului școlar. Prin adoptarea valorilor culturale și a simbolurilor pe care școala le respinge – mobilul –, dar care sunt puternic valorizate în grupul de prieteni, acești elevi încearcă să-și dezvolte o identitate alternativă, care îi conduce către o creștere a statutului în grup, aspect ce se traduce printr-o creștere a popularității. Prin valorizarea, uneori excesivă, a telefonului mobil, elevii cu o identitate academică scăzută demonstrează un comportament de compensare. De asemenea, identitatea academică a elevilor și tinerilor poate fi pusă în relație cu frecvența utilizării telefonului mobil (Walsh *et al.*, 2010, p. 198).

Tot în rândul școlarilor a fost făcută constatarea că băieții au o atitudine mai pozitivă față de telefonul mobil ca *gadget*, față de fete. Această observație este congruentă cu stereotipurile de gen, în care băieții au de obicei o dorință mai mare de a-și afișa masculinitatea prin intermediul „măiestriei tehnologice” (Vanden Abeele, Roe, 2013, p. 286). Și utilizarea telefonului mobil este, bineînțeles, influențată de variabila de gen. Astfel, preadolescenții utilizează telefonul în special pentru jocuri și apoi pentru comunicare, în timp ce preadolescentele îl folosesc mai mult pentru comunicare (mesaje și convorbiri). Aceste comportamente fac parte dintr-un proces de „presocializare” cu scopul de a lua în stăpânire rețeaua socială, ca parte a identității individuale și de grup (Ling, 2008).

Atitudinea față de telefonul mobil poate fi pusă în relație și cu vârsta. Astfel, adolescenții au demonstrat un comportament de atașament față de telefon mult mai ridicat decât preadolescenții. Acest comportament este prezent în special la începutul și la mijlocul adolescenței, telefonul „tare” fiind un mijloc de a obține un statut mai înalt în grupul de prieteni. De multe ori însă, posibilitățile materiale ale familiei nu le permit acestor tineri să aibă telefoane high-tech, astfel încât uneori ei pot ajunge la fapte antisociale pentru a și le procura. Tinerii aflați spre sfârșitul adolescenței au demonstrat și ei o atitudine pozitivă față de telefonul mobil, dar este mult mai probabil să dețină un telefon mai performant (Vanden Abeele, Roe, 2013).

În concluzie, utilizarea telefonului mobil în școală, fără un control pedagogic, presupune o serie de aspecte complexe și uneori delicate. În incinta școlii, copiii și tinerii își asumă rolul de elev, rol care are o serie de caracteristici, printre care și absența contactului liber cu lumea exterioară. Telefonul mobil conduce la amestecul de roluri, respectiv prin utilizarea acestuia în incinta educațională școlarul își întrerupe rolul lui de elev. Treptat, telefonul mobil devine o parte din sala de clasă, realitate cu care se confruntă tot mai mulți profesori. Astfel, acest aparat are „puterea” de a submina autoritatea școlilor și de a slăbi controlul asupra elevilor (Geser, 2005). Este și motivul pentru care în multe școli a fost luată măsura interzicerii, într-o formă sau alta, a telefoanelor mobile sau a utilizării acestora.

26.4. Aspecte psihopedagogice privind prezența telefonului mobil în contextul educațional

Locul și rolul telefonului mobil în școală sunt destul de controversate, iar părerile în ceea ce privește folosirea lui în mediile educaționale sunt împărțite, multe voci susținând că interferează negativ cu procesul școlar și conduce la comportamente nedorite din partea elevilor. Cu certitudine însă, există și dezavantaje, dar și o serie de avantaje de ordin educațional.

În opinia unor autori care au studiat domeniul (Averianova, 2012, p. 18), sunt două motive care conduc la interzicerea telefonului în școală : *motivele pedagogice* și *motivele lingvistice*.

Din punct de vedere *pedagogic* nu există o viziune unitară privind folosirea mobilului în școală. Pe de o parte, se vorbește despre o adaptare a demersului instrucțional la stilurile de învățare și la nevoile educaționale ale elevilor. Tehnologiile mobile oferă noi modalități de creare și diseminare a cunoștințelor, care pot rezolva unele dintre aceste cerințe, pot compensa „decalajul digital”, dar și decalajul dintre viața socioculturală și profesională și educația formală. Un aspect nu mai puțin important, printre multe altele pozitive, este și cel ecologic, testele on-line („fără hârtie”) fiind un exemplu în acest sens.

Pe de altă parte, poate fi vorba despre o utilizare nepotrivită a aparatelor în mediul școlar. Apelurile telefonice în timpul orelor sunt perturbatoare pentru atmosfera din clasă, după cum sugerează un experiment derulat în acest sens. Astfel, întreruperea prelegerii didactice, de câteva ori într-o oră, de soneria unui telefon mobil a afectat destul de serios atmosfera de învățare din clasă și a condus la o scădere notabilă a performanței academice a elevilor (End *et al.*, 2010, pp. 55-57). Transmiterea de mesaje în timpul orei presupune transferul atenției de la sarcina școlară sau, în cel mai bun caz, duce la *multitasking*, element care oricum afectează performanța în sarcina principală. Practica educațională este, de asemenea, plină de rapoarte cu privire la fraudă cu ajutorul telefonului mobil ; de asemenea, sunt semnalate multiple cazuri de hărțuire (*cyberbullying*), intimidare, bârfe etc. În ultimul timp, au proliferat abuzurile datorate imaginilor sau filmelor realizate cu camerele telefoanelor mobile în spațiile educaționale, fapt ce a condus și mai mult la restricționarea utilizării lor în școli.

Din punct de vedere *lingvistic*, problemele sunt legate de modul în care sunt scrise mesajele (dezvoltarea unui limbaj alternativ) și de dificultățile în deprinderea scrisului de mână (Averianova, 2012, p. 18). Dintre toate funcțiile oferite de telefoanele mobile, tinerii acordă prioritate absolută mesajelor (SMS). Astfel, nu este greșit să presupunem că, pentru mulți tineri, scrierea de mesaje este printre principalele forme de scriere, iar telefonul mobil este principala platformă de scriere, depășind uneori calculatorul. Profesorii cunosc aceste elemente, iar cantitatea nu reprezintă în acest caz și calitate. Aceste mesaje se apropie de stenografie și sunt caracterizate de folosirea abrevierilor, a emoticoanelor, având o sintaxă aproximativă. Se constată utilizarea unui limbaj colocvial, acompaniat de o ortografie neconvențională, plină de greșeli gramaticale, cu folosirea unor expresii argotice. Ca atare, acest limbaj nu poate fi clasificat strict nici în categoria comunicării orale și nici în cea a comunicării scrise. Se vorbește astfel despre o varietate hibridă a limbajului (Link, Wagner, 2006, pp. 49-53), numită de unii autori *textspeak* (Crystal, 2008).

În timp ce unii cercetători și practicieni iau în calcul aspectele pozitive ale fenomenului, cum ar fi luarea în stăpânire a mediului virtual ca parte a alfabetizării digitale necesare pentru toți cetățenii noului mileniu, alții percep noua varietate a limbajului, ortografia nonstandard și gramatica aproximativă ca pe o amenințare la alfabetizarea tradițională și la scrierea de mână. Preocuparea adversarilor mesajelor este susținută de suficiente dovezi că această varietate hibridă a limbajului pătrunde în multe domenii, inclusiv în comunicarea scrisă educațională și academică, fapt ce dovedește lipsa de competențe de comunicare scrisă, inexistența unui cod de comutare și creșterea preferinței față de limba nonstandard (Averianova, 2012).

Există, pe de altă parte, un important curent privind acceptarea telefoanelor mobile în școli. În acest sens, pot fi invocate o serie de argumente ce nu pot fi trecute cu vederea.

Să remarcăm întâi faptul că telefoanele mobile sunt cele mai accesibile dispozitive electronice pentru comunicare, pe care le posedă mulți profesori și elevi. Chiar și pentru elevii dezavantajați din punct de vedere material, este mult mai probabil ca aceștia să dețină un telefon mobil decât un calculator. În plus, avansul tehnologic din ultimii ani a transformat telefonul mobil într-un adevărat computer cu funcții identice cu cele ale calculatoarelor tradiționale. De asemenea, prețul abonamentelor pentru telefonie digitală este relativ accesibil, astfel încât, printr-o folosire judicioasă în procesul de învățare, putem vedea telefonul mobil ca element de estompare a fenomenului *digital divide*.

Cu telefoanele mobile profund integrate în stilul lor de viață și cu familiaritatea față de multiplele aplicații pentru telefon, elevii demonstrează că își pot depăși profesorii în ceea ce privește exploatarea potențialului tehnologiei mobile. De nu mai puțină importanță este și faptul că însușirea temeinică a tehnologiei mobile de către elevi le dezvoltă acestora competențele, dar și apetitul pentru comunicare. O astfel de comunicare angajată în scopuri educaționale poate crește relevanța învățării și poate spori motivația elevilor (Kukulsk-Hulme, 2009).

O practică pedagogică derivată din experiența de zi cu zi susține folosirea telefoanelor mobile la clasă. Acest lucru are în vedere două perspective perfect raționale. Plecând de la realitatea prezenței telefoanelor în clasă, unii profesori propun utilizarea lor în oră, sub control pedagogic, și nu interzicerea lor. Pe de altă parte, preluând o serie de caracteristici ale instruirii asistate de calculator, practica educațională a validat o serie de modalități de utilizare a telefonului mobil în sala de clasă: teme scurte de control, răspunsuri la chestionare, sondaje legate de viața școlii, accesarea de podcast-uri și blog-uri educaționale, documentare prin accesarea cărților și a dicționarelor electronice, jocuri educaționale etc. (Averianova, 2012).

Evoluția dispozitivelor portabile (inclusiv a telefonului mobil) și tehnologia fără fir au dus la schimbări radicale în stilul de viață al oamenilor inclusiv în ceea ce privește învățarea.

Astfel a apărut învățarea mobilă sau m-learning-ul, variantă a e-learning-ului, care preia unele dintre caracteristicile acestuia și presupune utilizarea tehnologiilor mobile (tablete, telefoane mobile etc.) și a rețelelor de comunicații mobile pentru a îmbunătăți și a extinde experiența de învățare. Așa cum sublinia Peters (2007), tehnologiile mobile pot reduce în mod semnificativ dependența oamenilor de locațiile fixe și, astfel, au potențialul de a revoluționa modul în care lucrează și învață. M-learning-ul și utilizarea tehnologiei mobile în învățare sunt relativ imature, atât în termeni tehnologici, cât și pedagogici, dar evoluează rapid. Această formă de învățare se bazează pe teoria și practica pedagogică folosite în e-learning (învățarea îmbogățită tehnologic) (Traxler, 2009, pp. 11-12).

Dispozitivele mobile sunt „interesante” din punct de vedere educațional deoarece oferă mai multe canale de comunicare într-un singur dispozitiv care este mai ieftin, are o funcționalitate comparabilă cu desktopurile sau laptopurile și oferă acces wireless la materiale educaționale. M-learning-ul este o metodă de învățare care dă elevilor sau cursanților posibilitatea de a avea conținuturile de învățare în „vârfurile degetelor”. Caracteristica *omniprezenței* diferențiază dispozitivele mobile de alte instrumente electronice și a făcut ca învățarea mobilă să fie tot mai mult recunoscută și acceptată în instituțiile educaționale. Mobilitatea și rapiditatea accesării conținuturilor de învățare oferite de m-learning au deschis noi oportunități de comunicare pentru elevi și au schimbat atitudinea lor în învățare (Ismail *et al.*, 2013).

În ceea ce privește tehnologiile mobile pentru educație, pot fi identificați o serie de factori care influențează disponibilitatea utilizatorilor pentru m-learning : *aspectele demografice* (sexul, vârsta, nivelul de educație) și *alfabetizarea informatică*. Există însă și o serie de *aspecte tehnologice* (dotarea cu dispozitive mobile, caracteristicile lor, existența și viteza rețelelor de comunicații mobile) care influențează negativ acest model. Pe de altă parte, m-learning-ul oferă și un interesant set de oportunități, cum ar fi : economii financiare datorită prețului rezonabil al terminalelor mobile, opțiuni multiple privind crearea și livrarea de conținuturi multimedia pentru învățare, suport și sprijin continuu pentru învățare, oferit de caracterul mobil al modelului (Elias, 2011, pp. 145-147).

O problemă importantă în ceea ce privește m-learning-ul s-a referit la funcționalitatea modelului. Rezultatele unor studii pe această temă au arătat că elevii concep m-learning-ul ca pe un mecanism complementar, de sprijin pentru învățarea de tip față în față. În plus, limitările telefoanelor mobile obișnuite (dimensiunea redusă a ecranului, lățimea de bandă mică) au făcut dificilă încercarea de a utiliza exclusiv această metodă pentru instruire. De aceea, m-learning-ul poate fi considerat a fi mai potrivit pentru susținerea învățării față în față decât ca metodă de sine stătătoare (Gedik *et al.*, 2012, p. 1158). În acest tip de învățare trebuie implicați subiecți care au un nivel suficient de ridicat al pregătirii tehnologice și informatice. De asemenea, livrarea conținuturilor de învățare poate fi de multe ori realizată și prin alte mijloace, și de aceea învățarea mobilă ar trebui să ofere mai ales instrumente de învățare care să conducă spre reflecție profundă, comunicare și cooperare (Frohberg *et al.*, 2009, p. 323).

*

Toate aceste elemente ne permit să reliefăm o serie de concluzii privitoare la relația deosebit de dinamică și sensibilă a copiilor și tinerilor cu telefonul mobil. Să remarcăm astfel că răspândirea largă și mai ales utilizarea telefoanelor mobile de către tineri nu este nici pe departe un fapt social uniform, în sensul că vârsta și sexul constituie elemente care conferă un grad ridicat de varianță acestei relații.

În contextul utilizării pe scară largă a mobilului, se nasc o serie de concepte sociologice cu profundă valoare explicativă pentru comportamentul tinerilor. Așa este și cel de „fraternitate virtuală” (Fortunati, Magnanelli, 2002), care încearcă să explice de ce apare această apetență pentru comunicarea virtuală a tinerilor. Este vorba despre un mecanism social de înlocuire ; comunicarea cu „frații și surorile virtuale” înseamnă, de fapt, ieșirea din cadrele reduse ale familiei de astăzi (cu un număr mic de copii) și, de asemenea, exprimă necesitatea tinerilor de a comunica în afara grupului de adulți, ca fenomen de emancipare.

Școala ar trebui să joace un rol mai dinamic și mai activ în definirea rolului tehnologiei mobile. Dacă școala pregătește elevii pentru o evoluție de succes în societate, ar trebui să acorde o importanță mai mare și perspectivei tehnologice. Apetența pentru noua tehnologie (în speță, telefonul mobil) ar trebui încurajată și nu interzisă, iar sistemul educațional ar trebui să profite de pe urma ei. Să remarcăm și un lucru extrem de practic. Într-un moment în care școlile se confruntă cu bugete restrânse, resursa mobilă ar trebui să fie mult mai bine exploatată. Dotările în tehnologia informatică din școli sunt relativ reduse, iar o soluție cel puțin parțială ar putea fi utilizarea tehnologiei mobile care se găsește gratuit, în buzunarele unei bune părți a elevilor. Rezultatele ar fi mai bune decât ne așteptăm. Dispozitivele mobile sunt foarte utile pentru predarea abilităților necesare secolului XXI. Dacă ne dorim ca elevii să învețe să colaboreze, telefonul mobil și dispozitivele mobile ar putea fi instrumentele necesare.

Trebuie însă să îi învățăm pe copii să folosească tehnologia în mod responsabil. Interzicându-le telefoanele mobile, nu obținem decât efectul invers: ele vor fi oricum utilizate, dar în maniere care exprimă refuzul și protestul față de adulții care îi țin departe de aceste aparate. Cu certitudine este mai profitabil ca elevii să fie învățați să folosească tehnologia mobilă în mod responsabil, decât să li se interzică accesul la ea. Menținerea copiilor „în condiții de siguranță”, prin refuzul de a-i expune la tehnologie, este un act iresponsabil din partea părinților și profesorilor. Evident însă, atitudinea opusă, aceea de a-i aduce de foarte tineri în rețeaua mobilă, nu este una corectă. Să nu uităm că cercetările privind efectele negative ale utilizării telefoanelor mobile sunt chiar la început, iar rezultatele sunt contradictorii. Atitudinea echilibrată în această problemă pare a fi cea mai rațională.

În final să mai remarcăm un lucru. Standardele duble nu sunt agreate de nimeni, cu atât mai puțin de elevi. Atunci când profesorul vine în clasă, iar telefonul mobil, pe care a uitat să și-l închidă, sună în mijlocul orei, transmite un mesaj inacceptabil pentru copii. În aceleași săli de clasă elevii nu au voie să folosească telefoane mobile. Perspectiva este frustrantă și poate conduce la comportamente nedorite. De aceea, o utilizare a telefoanelor mobile în școli, în scop educațional, sub control pedagogic, poate fi o alternativă multumitoare și pentru elevi, și pentru profesori.

Bibliografie

- Averianova, I. (2012), „A cell phone in the classroom: A friend or a foe?”, *The Eurocall Review*, 20(1), martie (http://www.eurocall-languages.org/review/20/papers_20/04_averianova.pdf, accesat la 29 august 2013).
- Baysal, Z.N., Sahenk, S.S., Hazneci, Y.O. (2010), „Evaluation of the primary school level students' attitudes towards mobile phones”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2, pp. 4279-4284.
- Bimez (2008), *Educational Media Study*, Educational Media Centre (www.bimez.at/index.php?id=5411, accesat la 24 august 2013).
- Bond, E. (2010), „Managing mobile relationships: Children's perceptions of the impact of the mobile phone on relationships in their everyday lives”, *Childhood*, 17(4), pp. 514-529.
- Chen, Y.F., Katz, J.E. (2009), „Extending family to schoollife: College students' use of the mobile phone”, *International Journal Human-Computer Studies*, 67, pp. 179-191.
- Coomes, M.D., DeBard, R. (eds.) (2004), „A generational approach to understanding students”, în *Serving the Millennial Generation: New Directions for Student Services*, Jossey-Bass, San Francisco.

- Crystal, D. (2008), „Text messages : Texting”, *English Language Teaching Journal*, 62(1), pp. 77-83.
- Elias, T. (2011), „Universal instructional design principles for mobile learning”, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(2) (<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/965/1675>, accesat la 29 august 2013).
- End, C.M., Worthman, S., Mathews, M.B., Wetterau, K. (2010), „Costly cell phones : The impact of cell phone rings on academic performance”, *Teaching of Psychology*, 37, pp. 55-57.
- Fortunati, L., Magnanelli, A.M. (2002), „Young people and the mobile phone”, *Revista de Estudios de Juventud*, 57(2), pp. 59-78 (http://www.itu.int/osg/spu/ni/ubiquitous/Papers/Youth_and_mobile_2002.pdf, accesat la 20 august 2013).
- Frohberg, D., Göth, C., Schwabe, G. (2009), „Mobile learning projects – A critical analysis of the state of the art”, *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, pp. 307-331.
- Gedik, N., Hanci-Karademirci, A., Kursun, E., Cagiltay, K. (2012), „Key instructional design issues in a cellular phone-based mobile learning project”, *Computers & Education*, 58, pp. 1149-1159.
- Gesser, H. (2005), „Towards a sociological theory of mobile phone”, in A. Zerdick, K. Schrape, J.-C. Burgelmann, R. Silverstone, V. Feldmann, C. Wernick, C. Wolff (eds.), *E-merging Media : Communication and the Media Economy of the Future*, Springer Verlag, Berlin.
- Green, E.E., Singleton, C. (2009), „Mobile connections : An exploration of the place of mobile phones in friendship relations”, *The Sociological Review*, 57(1), pp. 125-144.
- Höfllich, J.R., Rössler, P. (2002), „More than just a telephone : The mobile phone and the use of the Short Message Service (SMS) by German adolescents : Results of a pilot study”, *Revista de Estudios de Juventud*, 57(2), pp. 79-99 (http://www.itu.int/osg/spu/ni/ubiquitous/Papers/Youth_and_mobile_2002.pdf, accesat la 20 august 2013).
- Hong, F.Y., Chiu, S.I., Huang, D. (2012), „A model of the relationship between psychological characteristics, mobile phone addiction and use of mobile phones by Taiwanese university female students”, *Computers in Human Behavior*, 28, pp. 2152-2159.
- Humphreys, L., von Pape, T., Karnowski, V. (2013), „Evolving mobile media : Uses and conceptualizations of the mobile internet”, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 18, pp. 491-507.
- Ismail, I., Azizan, S.N., Azman, N. (2013), „Mobile phone as pedagogical tools : Are teachers ready?”, *International Education Studies*, 6/3, pp. 36-47.
- Junco, R., Mastrodicasa, J. (2007), *Connecting to the Net.Generation : What higher education professionals need to know about today's students*, NASPA, Washington, DC.
- Kukulska-Hulme, A. (2009), „Will mobile learning change language learning?”, *ReCALL*, 21(2), pp. 157-165.
- Ling, S.R. (2008), „The mediation of ritual interaction via the mobile telephone”, in J. Katz (ed.), *Handbook of Mobile Communication Studies*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Link, L., Wagner, D. (2006), „Computer mediated communication in virtual learning communities”, in S. Dasgupta (ed.), *Encyclopedia of Virtual Communities and Technologies*, IGI Global Editions, Hersey.
- Lloyd, K., Devine, P. (2009), „The Net Generation”, *ARK Research Update*, 62 (<http://www.ark.ac.uk/publications/updates/update62.pdf>, accesat la 27 august 2013).
- Lorente, S. (2002), „Youth and mobile telephones : More than a fashion”, *Revista de Estudios de Juventud*, 57(2), 9-24 (http://www.itu.int/osg/spu/ni/ubiquitous/Papers/Youth_and_mobile_2002.pdf, accesat la 20 august 2013).
- Mathews, R. (2004), „The psychosocial aspects of mobile phone use amongst adolescents”, *InPsych*, 26(6), pp. 16-19.
- Oksman, V., Rautiainen, P. (2003), „«Perhaps it is a body part». How the mobile phone became an organic part of the everyday lives of finnish children and teenagers”, in J.E. Katz (ed.), *Machines That Become Us : The Social Context of Personal Communication Technology*, Transaction Publishers, New Brunswick, NJ.
- Ozcan, Y.Z., Kocak, A. (2003), „Research note : A need or a status symbol? Use of cellular telephones in Turkey”, *European Journal of Communication*, 18(2), pp. 241-254.

- Peters, K. (2007), „M-learning: Positioning educators for a mobile, connected future”, *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2) (www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/350/894, accesat la 29 august 2013).
- Plester, B., Wood, C., Joshi, P. (2009), „Exploring the relationship between children's knowledge of text message abbreviations and school literacy outcomes”, *British Journal of Developmental Psychology*, 27, pp. 145-161.
- Srivastava, L. (2005), „Mobile phones and the evolution of social behaviour”, *Behaviour and Information Technology*, 24, pp. 111-129.
- Stald, G. (2008), „Mobile identity: Youth, identity, and mobile communication media”, în D. Buckingham (ed.), *Youth, Identity, and Digital Media*, The MIT Press, Cambridge, MA.
- Syed, S.F., Nurullah, A.S. (2011), „Use of mobile phones and the social lives of urban adolescents in Asia: A review of literature”, *Trends in Information Management*, 7(1), pp. 1-18.
- Traxler, J. (2009), „Learning in a mobile age”, *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1(1), pp. 1-12.
- Vanden Abeele, M., Roe, K. (2013), „Adolescents' school experience and the importance of having a «cool» mobile phone: Conformity, compensation and resistance?”, *Poetics*, 41, pp. 265-293.
- Walsh, S.P., White, K.M., Young, R. (2008), „Over-connected? A qualitative exploration of the relationship between Australian youth and their mobile phones”, *Journal of Adolescence*, 31, pp. 77-92.
- Walsh, S.P., White, K.M., Young, R. (2010), „Needing to connect: The effect of self and others on young people's involvement with their mobile phones”, *Australian Journal of Psychology*, 62(4), pp. 194-203.
- Wei, R., Lo, V.-H. (2006), „Staying connected while on the move: Cell phone use and social connectedness”, *New Media and Society*, 8, pp. 53-72.
- Williams, S., Williams, L. (2005), „Space invaders: The negotiation of teenage boundaries through the mobile phone”, *The Sociological Review*, 53, pp. 314-331.
- Wood, C., Jackson, E., Hart, L., Wilde, B., Plester, L. (2011), „The effect of text messaging on 9- and 10-year-old children's reading, spelling and phonological processing skills”, *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, pp. 28-36.

Capitolul 27

Mediul fizic al școlii

Andrei Holman

În medie, o persoană petrece 14.000 de ore în diverse spații școlare, de la grădiniță până în clasa a XII-a (Uline, 1997). Totuși, tema condițiilor de mediu lipsește de multe ori din abordările uzuale de psihologie educațională; motivul poate fi acela că aceste condiții, în majoritatea lor, nu fac parte din setul de caracteristici specifice care ar diferenția școala de orice alt tip de instituție. Ca atare, abordările se concentrează pe entități specifice școlii, cum ar fi conținuturile curriculare, relația profesor-elev, motivația și aptitudinile etc. Totuși, mediul fizic al școlii poate fi considerat „cel de-al treilea profesor”, după cei propriu-ziși și după ceilalți elevi, judecând după influențele sale documentate de o serie de studii ale căror concluzii vor fi prezentate în acest capitol.

În argumentația noastră se pleacă de la o segmentare a spațiilor și a condițiilor din instituțiile școlare relativ unanim acceptată în psihologia școlară environmentală; ea cuprinde atât elemente de construcție a clădirii, de amenajare și populare a spațiilor, de design și echipare, cât și de climat interior. Fiecare dintre acești factori de mediu, ordonați și detaliați în bună măsură după structura propusă de Gifford (2002), va fi analizat sub aspectul influențelor (directe sau mediate) demonstrate de diverse cercetări asupra câtorva dimensiuni esențiale pentru evoluția școlară a elevilor: performanțele lor, starea de sănătate, atitudinile, motivația și relațiile lor interpersonale.

27.1. Clădirea

27.1.1. Mărimea spațiilor

Suprapopularea reprezintă o realitate pentru multe dintre școlile românești; mai mult, situația este deja diagnosticată în simțul comun ca fiind o problemă; ei i se asociază de către cei preocupați de subiect diverse fenomene negative apărute și încetățenite în școlile mari, fără ca aceste concluzii să fie, însă, bazate pe cercetări propriu-zise. Studii științifice în domeniu au fost realizate în special în școlile americane, ele relevând o serie de influențe pe care le poate avea mărimea școlii, definită în special prin numărul de elevi, asupra performanțelor și conduitei școlare; mai mult, analizele aprofundate au arătat că aceste determinări sunt, ca în cazul majorității variabilelor ambientale, mediate de alte dimensiuni psihosociale.

Astfel, un studiu (Duke, Trautvetter, 2001) asupra a cinci școli având între 25 și 2.300 de elevi a relevat câteva aspecte importante afectate de această variație. În primul rând, școlile mari oferă o mai mare diversitate de discipline de studiu elevilor; totuși, creșterea diversității ofertei educaționale nu este pe măsura sporirii numărului de elevi; cu alte cuvinte, o școală foarte mare este caracterizată de o diversitate a disciplinelor doar puțin mai ridicată decât una semnificativ mai mică.

În al doilea rând, gradul de participare la activități organizate de școală în afara orelor de studiu propriu-zise nu diferă foarte mult în funcție de mărimea școlii. Totuși, elevii școlilor mai mici participă la mai multe tipuri de activități extracurriculare (de obicei colective, cum ar fi diverse jocuri sportive, activități artistice, echipe de redacție ale unor ziare ale școlii sau ale unor emisiuni radio etc.); cu alte cuvinte, tendința obișnuită pe care o induc școlile cu un număr mare de elevi este cea a unei anumite monotonii a acestor activități, cu toate că oferta lor este, de obicei, mai variată. Mai mult, elevii din școlile mici desfășoară, în cadrul activităților colective, roluri mult mai centrale sau responsabile decât cei din școlile mari. Aceasta face ca satisfacția primilor, derivată din succesul obținut în activitățile desfășurate, să se bazeze mai mult pe implicarea personală, pe participarea directă, în timp ce elevii din școlile mari sunt limitați, de obicei, la a se mândri cu realizările școlii, ca personaj colectiv, fără a-și fi adus o contribuție directă la succes.

Diferențele de implicare în activități extracurriculare între școlile mari și cele mici au importante consecințe educaționale și psihosociale. Astfel, este evident faptul că elevii școlilor mici au mai multe prilejuri de dezvoltare a aptitudinilor în cadrul activităților mai variate pe care le desfășoară în mod obișnuit. Mai mult, implicarea personală mai intensă facilitează integrarea lor socială în cadrul echipelor formate, ca și obținerea de feedbackuri pozitive, ocazii de autovalorizare prin recunoașterea publică a calităților. Diferențele sunt importante în privința integrării și evoluției școlare a elevilor ce provin din categorii sociale minoritare sau din familii cu o situație economică precară; așa cum relevă alte cercetări, progresul lor școlar este mai rapid în școlile mici.

Analizând și alți parametri care diferențiază între școlile mari și cele mici, s-a constatat că influența numărului de elevi asupra nivelului lor de participare la diverse activități este explicată, în bună măsură, de faptul că personalul școlilor mici este insuficient față de necesitățile reale. Cu alte cuvinte, implicarea mai puternică a elevilor din aceste școli în roluri active, responsabile este favorizată de faptul că școala nu poate pune la dispoziție un număr suficient de cadre didactice pentru a coordona activitățile, permițând elevilor să își autogestioneze activitățile extracurriculare. Comparând școlile cu proporții echivalente de personal, s-a observat că și gradul de implicare al elevilor în aceste activități și, în consecință cel de autodezvoltare și autovalorizare pe care ele îl facilitează devin asemănătoare.

Un efect direct al mărimii școlii este cel de favorizare a sentimentului de anonimitate sau alienare ce apare uneori în special în școlile cu un număr foarte mare de elevi și care este direct proporțional cu alte aspecte negative, în special cu comportamentele violente, atât la nivel interpersonal, cât și la adresa instituției școlare în cauză (furt, vandalism).

Pe de altă parte, insuficiența personalului din școlile mici are consecințe mai puțin bune în ceea ce privește activitățile în care elevii nu se pot autocoordona, cum ar fi cele asociate strict conținutului programei școlare (ore de pregătire suplimentară, de specializare etc.). De asemenea, există și alți factori care limitează metodele de instrucție pe care le pot utiliza profesorii: varietatea tipurilor de spațiu pe care le pot oferi școlile mici este mai redusă; de multe ori, spațiile comune au dimensiuni mici, iar locurile în care se pot desfășura activități educative în grupuri mici sunt foarte puține.

Unii autori stabilesc numărul ideal al elevilor unei școli ca fiind cuprins între 500 și 700, ceea ce ar menține crescut gradul de cunoaștere interpersonală între elevi, oferind, în același timp, o varietate suficient de mare de activități extracurriculare și de spații pentru realizarea lor.

27.1.2. Planul arhitectural

În această privință, unele studii se referă la o distincție arhitecturală de bază, și anume cea dintre școlile centralizate, unde toate spațiile didactice și administrative sunt incluse într-o singură clădire, și cele descentralizate, formate din mai multe clădiri separate mai mici. Cercetările realizate prin interviuri cu elevii din cele două tipuri de școli (Myrick, Marx, 1968, *apud* Gifford, 2002) relevă, printre altele, faptul că timpul necesar elevilor din școlile descentralizate pentru a ajunge dintr-o sală de clasă în alta este mai mare, ceea ce diminuează cu 20% frecvența și durata interacțiunilor profesor-elev.

Un alt aspect investigat este cel al relației dintre numărul și mărimea spațiilor deschise pe care școlile le pun la dispoziție elevilor și frecvența comportamentelor antisociale ale acestora; Webb (1976) a descoperit că elevii care învață în școli cu mai multe spații deschise manifestă mai puține comportamente violente decât cei care studiază în clădiri școlare tradiționale, diferența fiind maximă în interiorul sălilor de clasă. Unele studii relevă și diferențe în ceea ce privește performanțele școlare; mai mult, Bowers și Burkett (1987) sugerează că elevii care învață în instituții școlare atractive au nu numai mai puține probleme disciplinare, ci și de sănătate în comparație cu ceilalți. Atractivitatea școlii se referă, pe lângă disponibilitatea spațiilor deschise, și la aspectul de ansamblu al clădirii; un element special investigat este fațada. După Rittelmeyer (1987, *apud* Goldstein, 1996), fațadele plăcute reduc tendințele spre vandalism ale elevilor, în general.

Totuși, este dificil de ajuns la un consens din partea elevilor cu privire la o problemă atât de subiectivă cum este cea a atractivității spațiilor școlare. De exemplu, o cercetare (Cohen, Trostle, 1990) pe tema influenței genului asupra preferințelor elevilor a arătat că, în general, fetele preferă spațiile cu mai multe ferestre, culori, texturi, forme și cu o lumină mai intensă în comparație cu băieții, care preferă ca spațiile școlare să aibă dimensiuni mai mari.

27.1.3. Vechimea și starea de întreținere

Studiile ce au comparat evoluția școlară a elevilor ce învață în instituții vechi și deteriorate cu cele ale elevilor care studiază în școli noi au constatat diferențe semnificative în favoarea celor din urmă, nu doar în termeni de note, ci și de rezultate la testele standardizate de aptitudini și cunoștințe. Pe lângă influența școlii în sine, în acest caz se poate ridica problema efectului pe care îl pot avea alte variabile asociate, de obicei, cu clădirile școlare neîngrijite, cum ar fi statutul socioeconomic al elevilor sau calitatea zonei în care se află respectiva instituție; totuși, studiile ce au controlat atent acești factori suplimentari au relevat faptul că diferențele menționate anterior între elevii celor două tipuri de școli se mențin semnificative.

Pe de altă parte, putem vorbi de anumite dimensiuni psihologice ce mediază influența stării de întreținere a clădirii școlare asupra acestor diferențe; una dintre ele este cea a atitudinilor negative pe care elevii din școlile deteriorate și le formează față de școală în general, ca și față de colegii și profesorii lor, cu efect asupra disciplinei și motivației lor școlare.

Un alt factor mediator este cel al satisfacției profesionale a profesorilor, mai scăzută, în general, în școlile aflate într-o stare proastă de întreținere ; aceasta influențează, la rândul ei, motivația cu care își realizează sarcinile și, ca atare, calitatea actului educațional. Totuși, relația nu este una direct proporțională : unele studii (Canter, Stringer, 1975) arată că satisfacția profesorilor din școlile vechi este relativă, depinzând de numărul de reparații și îmbunătățiri ce au fost aduse clădirii în ultima vreme ; în situațiile în care ele sunt frecvente, profesorii din școlile vechi pot avea același nivel de satisfacție cu al celor din școlile noi, chiar dacă nivelul general estetic și funcțional al clădirilor noi rămâne superior.

27.1.4. Factori de agresivitate și vandalism

Este evident că senzația de siguranță pe care o au (sau nu) elevii în interiorul spațiilor școlare influențează o gamă largă de dimensiuni psihosociale, de la relațiile interpersonale la motivația lor școlară. O primă variabilă ambientală relevantă în această privință este cea a arhitecturii clădirilor școlare : de exemplu, coridoarele înguste cresc senzația de aglomerație, favorizând astfel agresivitatea ; de asemenea, clădirile mari, cu o multitudine de coridoare labirintice, îngreunează supravegherea, inducând sentimentul de anonimitate, de absență a controlului din partea vreunei autorități.

O problemă intens analizată în relație cu siguranța școlilor este cea a vandalismului ; așa cum am menționat și anterior, fațadele atractive reduc tendințele spre vandalism ; o altă variabilă corelată cu acestea este cea a stării de conservare a clădirilor școlare, gradul lor de întreținere (nu și vechimea propriu-zisă). În general, putem spune că factorul esențial ce încurajează vandalismul este senzația de abandon pe care o emană unele școli, de lipsă de preocupare din partea autorităților.

O măsură obișnuită luată pentru a preveni vandalismul este cea a securizării, prin dotări ce au menirea să-i țină la distanță pe cei cu astfel de intenții (alarme electronice, garduri înalte, clădiri impunătoare) ; studiile arată, însă, că astfel de intervenții au efecte foarte slabe asupra vandalismului propriu-zis ; cu alte cuvinte, ele induc o falsă senzație de protecție. Mult mai eficiente sunt măsurile estetice, de înfrumusețare, de îngrijire a clădirilor, ce elimină aparența lor de abandon, inhibând astfel tendințele de vandalism.

Un alt aspect important este cel al cartierului din care face parte respectiva școală ; astfel, s-a constatat că școlile care nu sunt niciodată vandalizate arată mai îngrijit decât clădirile din jurul lor ; reciproca este valabilă pentru școlile ce suferă frecvente acte de vandalism. De asemenea, contează și gradul de populare și de diversificare al zonei din care face parte respectiva școală. O cercetare întreprinsă de Horowitz și Tobaly în 2003 a constatat că 81 % dintre școlile vandalizate sunt înconjurate de spații virane sau nelocuite, cum ar fi parcuri sau terenuri sportive ; în acest caz, putem afirma că lipsa de supraveghere din partea locuitorilor favorizează vandalismul. Mai mult, școlile cu rate reduse de vandalism se află în zone cu clădiri rezidențiale, comerciale, cu biserici etc. Ele pot fi văzute cu ușurință de către locuitorii din vecinătate (multe dintre ele nu sunt înconjurate de copaci sau garduri compacte), fiind și intens luminate pe timp de noapte. Ca urmare, se pare că nu închiderea spațiului școlar (în scopul unei securizări iluzorii) ar fi soluția împotriva vandalismului, ci, dimpotrivă, deschiderea lui, împreună cu creșterea atractivității sale estetice.

27.2. Zgomotul

Efectele negative ale zgomotelor puternice asupra performanțelor elevilor pot părea un fapt banal, dar el se află deja în arsenalul de cunoștințe psihopedagogice ale simțului comun, motivând una dintre cele mai frecvente solicitări adresate de profesori elevilor – cea de „a face liniște”. Preocuparea pentru acest factor destabilizator al activităților din clasă se bazează pe ipoteza că el afectează concentrarea celor prezenți, le distrage atenția și le scade capacitatea de a investi efort intelectual în sarcinile propuse de profesor, elemente ce diminuează, la rândul lor, performanțele școlare ulterioare. Unele studii, în special cele care au comparat clase supuse la niveluri diferite de zgomot exterior, sprijină această prezumție; de exemplu, o cercetare realizată în Los Angeles s-a focalizat pe elevii dintr-o școală expusă la fiecare 2 minute și jumătate la zgomotul puternic generat de decolarea și aterizarea avioanelor, comparând performanțele școlare ale copiilor din clasele neizolate fonic cu cele ale elevilor din clasele antifonate, în care sunetul exterior era redus cu 16 dB. Studiul a evidențiat impactul negativ al zgomotului puternic, în special în privința capacităților lingvistice ale copiilor (Cohen *et al.*, 1981). O altă cercetare asupra unei școli din New York, aflată în apropierea unei căi ferate cu o frecvență mare de circulație a trenurilor, a arătat că abilitățile de citire ale copiilor din clasele aflate pe partea expusă mai mult la aceste zgomote erau mai reduse decât ale celorlalți elevi (Bronzaft, 1981). În urma acestor constatări, autoritățile locale au izolat fonic partea „vulnerabilă” a școlii; repetarea comparației la un an după terminarea lucrărilor a dus la concluzia că diferențele dintre cele două grupuri de copii au dispărut, deci antifonarea a eliminat influențele negative ale zgomotului asupra progreselor lor intelectuale.

Totuși, simpla eliminare a zgomotului nu poate anula pe loc efectele nocive ale expunerii prelungite la zgomote puternice în mediile în care elevii realizează activități intelectuale – cel școlar sau cel de acasă. În această privință, rezultatele unei cercetări ce a luat în calcul nivelul de zgomot din locuințele copiilor – evaluat de către părinții lor – au arătat că elevii care trăiesc în medii cu o intensitate mare a zgomotului au performanțe lingvistice mai reduse, chiar dacă testarea s-a desfășurat într-un mediu liniștit. Similar, expunerea de durată la zgomot în mediul fizic școlar influențează negativ activitatea mentală a elevilor chiar și atunci când ei sunt plasați într-un context mult mai puțin zgomotos.

Totuși, efectul zgomotului nu este universal, unele rezultate ale cercetărilor pe această temă contrazicând ipoteza unanim acceptată. De exemplu, un studiu efectuat de Madu în 1990 a arătat că elevii au avut o capacitate sporită de a-și aminti cuvinte memorate anterior atunci când erau expuși la zgomote de 100 dB decât la cele de 60 dB. Alte investigații sugerează că impactul negativ al zgomotului apare cu precădere atunci când sarcina intelectuală pe care o au de realizat elevii este foarte dificilă, caz în care deficiențele de concentrare produse de zgomot apar la toți elevii, în măsuri asemănătoare. În rest, însă, influența zgomotului în spațiul educațional nu este liniară, ci depinde de anumite caracteristici – atât ale elevilor, cât și ale activității desfășurate în acea perioadă. Interacțiunea cu acești factori face ca unele sarcini intelectuale să fie mai puțin afectate de zgomot. De exemplu, cele două etape ale învățării (memorarea și reactualizarea) nu sunt „bruiate” în aceeași măsură de zgomotele puternice: ele influențează negativ mai ales faza memorării; prin comparație, reactualizarea informațiilor învățate, chiar dacă necesită concentrarea mentală a elevilor, este mai puțin afectată.

Mai mult și chiar paradoxal, pentru anumiți elevi zgomotele puternice par să favorizeze reușita în sarcinile școlare. Una dintre variabilele importante în această privință este genul : un studiu (Gulian, Thomas, 1986) asupra rezolvării de probleme de aritmetică a constatat că zgomotul scade viteza cu care femeile realizează sarcina, dar nu o influențează semnificativ pe cea a bărbatilor. În aria școlară, o investigație (Christie, Glickman, 1980) a nuanțat această concluzie, arătând că băieții au performanțe mai bune decât fetele în condiții de zgomot (70 dB), însă diferența se inversează în cazul unui nivel de zgomot mult mai redus (40 dB). Deci, zgomotele puternice par să favorizeze activitatea mentală a băieților, în timp ce liniștea – pe cea a fetelor. O altă variabilă care ține de caracteristicile elevilor este temperamentul : performanța în sarcini care solicită atenția este stimulată de zgomot în cazul extravertiților, în timp ce introverții au nevoie de liniște pentru a realiza aceleași sarcini. Similar, zgomotul de intensitate medie spre puternică stimulează învățarea copiilor hiperactivi, ajutându-i să se concentreze asupra sarcinii. Preferințele fiecărui copil sunt și ele importante : elevii care preferă clasele zgomotoase au performanțe mai bune în astfel de medii decât în cele liniștite ; reciproca este valabilă în cazul copiilor care preferă mediile liniștite.

27.3. Densitatea socială

În mediul școlar, densitatea socială se referă la numărul de elevi raportat la spațiul clasei ; conceptul ține de caracteristicile obiective, fizice ale mediului, însă el poate avea o consecință psihologică directă, deseori semnalizată ca problemă a multor școli, atât din România, cât și din străinătate : aglomerația. Totuși, considerăm opțiunea pentru termenul neutru de densitate socială ca fiind cea dezirabilă, deoarece aglomerația reprezintă o noțiune psihologică cu conotație negativă, referitoare la interpretarea subiectivă a densității sociale ridicate. Or, ca în cazul multor altor interpretări ale realității, transpunerea datelor obiective în plan subiectiv nu este universală. Cu alte cuvinte, nu întotdeauna densitatea socială ridicată generează senzația de aglomerație și, în consecință, efectele negative care îi sunt asociate în mod obișnuit. Pe de o parte, simțul comun militează pentru evitarea supraîncărcării claselor cu elevi și, astfel, pentru minimizarea presupuselor ei consecințe negative în privința performanțelor școlare ale elevilor și a comportamentului lor în clasă. Pe de altă parte, studiile din domeniu sunt, pe ansamblu, departe de a sprijini această idee. În primul rând, există o mare eterogenitate a rezultatelor : unele au constatat relații inverse între densitate și progresul școlar al elevilor ; o variabilă evidențiată ca importantă în această privință este timpul alocat de către elevi sarcinilor școlare în clasă, care pare a fi mai mare în cazul claselor cu o densitate redusă. Se pare, însă, că legătura dispare de la un anumit număr de elevi în sus ; astfel, Glass (1982) susține că nivelul critic al mărimii clasei ar fi între 20 și 25 de elevi, depășirea lui aducând puține diferențe semnificative. Cu alte cuvinte, densitatea mare pare să reprezinte un obstacol în calea învățării, însă diferențele de învățare devin minore atunci când se compară clasele cu niveluri variate de supraîncărcare. Mai mult, alte studii nu au identificat nici o relație între densitate și performanțele școlare, iar o altă cercetare (Weldon *et al.*, 1981) a constatat că elevii care învățaseră în clase mai populate au avut note mai mari decât ceilalți de-a lungul anilor de studiu.

În sinteză, densitatea socială pare să aibă efecte negative asupra performanțelor școlare doar în anumite condiții ; unul dintre factorii relevanți aici este tipul de sarcină în care

sunt antrenați elevii. Astfel, s-a constatat că densitatea socială ridicată influențează negativ sarcinile de învățare care se bazează pe discuții în grup, însă nu are nici un efect asupra celor care presupun lectura individuală. Rezultatul evidențiază importanța efectelor psihologice generate de densitatea ridicată; ea poate fi considerată unul dintre factorii de activare psihologică a elevilor în clasă. În sarcinile intelectuale, performanțele optime au nevoie de un nivel mediu de activare; în condițiile unei activări prea intense, capacitatea de realizare a sarcinilor este diminuată semnificativ. În exemplul anterior, combinația dintre densitatea socială mare și discuția de grup generează un nivel prea ridicat de activare. Pe de altă parte, în această perspectivă apare evidentă și posibilitatea unor efecte pozitive ale densității mari, atunci când restul contextului în care este plasată acea activitate școlară oferă un nivel redus de activare; un studiu realizat de Weldon și colaboratorii săi în 1981 a ilustrat această idee, arătând că învățarea este stimulată de o densitate socială mare atunci când elevii au o motivație redusă pentru realizarea sarcinii.

Deci, un element ce marchează semnificativ relația dintre densitate și performanța școlară este cel al reflectării sale psihologice; revenind la noțiunea de aglomerație, ca etichetă psihologică a densității, unele studii atestă rolul său în relația menționată. Fundamental aici este faptul că aceleași date obiective, în speță aceeași densitate reală, pot fi sau nu reflectate subiectiv ca aglomerație. De exemplu, o cercetare (Gochman, Keating, 1976) efectuată asupra elevilor din clase cu o densitate mare a comparat elevii care au obținut performanțe ridicate cu cei care aveau performanțe reduse, constatându-se că doar ultimii au resimțit clasa respectivă ca fiind aglomerată.

O altă componentă importantă a reflectării psihologice a densității sociale este teritorialitatea, adică măsura în care elevilor li se acordă posibilitatea de a dezvolta o relație personală cu spațiul imediat (în clasă, acesta este reprezentat de propria bancă), ce stimulează senzația de securitate, exprimarea propriei identități și atașamentul față de acel spațiu. Un studiu întreprins de Evans în 1978 a urmărit efectele unei astfel de relații prin comparația dintre câteva clase diferite ca număr de elevi; în unele clase, teritorialitatea era încurajată prin faptul că elevii își păstrau de-a lungul anului școlar aceeași bancă, respectiv prin permisiunea de a o eticheta cu numele lor. În altele, aceste condiții nu erau asigurate. Evaluările performanțelor școlare au evidențiat o interacțiune între densitate și teritorialitate: în clasele aglomerate, teritorialitatea a sprijinit semnificativ învățarea; în același timp însă, ea a avut un efect opus în clasele cu o densitate socială redusă.

Pe lângă acest plan psihologic al cauzalității densitate-comportament școlar, există un set de factori intermediari pur obiectivi. Unul dintre ei este mobilitatea pe care o permite sau o limitează densitatea socială ridicată: în anumite medii școlare, cum ar fi sălile de sport sau laboratoarele, în care elevii trebuie să se deplaseze dintr-un punct în altul, densitatea ridicată este mai probabil să genereze senzația de aglomerație și să devină un obstacol în calea învățării. Similar, resursele fizice disponibile fiecărui elev (diverse materiale, instrumente etc.) sunt importante: atunci când numărul mare de elevi din clasă înseamnă și resurse mult diminuate față de clasele cu o densitate mai mică, învățarea este afectată în mod semnificativ, iar frecvența comportamentelor agresive crește. Atunci când problema resurselor este rezolvată, densitatea devine un atu: implicarea elevilor în sarcinile de învățare, sprijinită de diverse materiale, este maximă în clasele în care resursele sunt suficiente și densitatea socială este ridicată.

Chiar dacă cercetările științifice pe tema densității sociale în clasă relevă efecte contradictorii, teza pericolelor aduse de densitatea ridicată este susținută deseori de cadrele didactice, în special de cele care lucrează în clase aglomerate. Astfel, un studiu efectuat

de Shapson în 1980 pe 62 de clase variind ca densitate nu a evidențiat decât efecte minore ale acesteia asupra performanței elevilor de-a lungul celor doi ani ai investigației ; totuși, 81 % dintre profesori aveau convingerea că elevii din clasele cu o densitate mai mare aveau un nivel mai redus al achizițiilor școlare. Alte studii sugerează și o potențială explicație a tăriei acestei convingeri în rândul profesorilor : faptul că, în realitate, ei reacționează psihologic mai puternic decât elevii la o densitate socială ridicată. De exemplu, o analiză comparativă a celor două categorii a relevat că profesorii trăiesc mai intens senzația de aglomerație și de limitare a mișcărilor în clasele cu un număr mai mare de elevi decât elevii respectivi. Situația s-ar putea datora, în bună măsură, diferențelor de rol dintre cele două grupuri : în timp ce elevii au o poziție statică în cea mai mare parte din timpul petrecut în clasă, profesorii se deplasează în clasă (de la catedră la tablă și printre bănci), ceea ce amplifică subiectiv senzația de aglomerație. Alte analize atestă și consecințele aglomerației în rândul profesorilor, în principal gradul de absenteism ; un studiu realizat de McCain și colaboratorii săi în 1985 a constatat că acesta s-a diminuat semnificativ în urma reducerii masive a densității sociale a elevilor.

27.4. Lumina și culorile

Cu toate că ochiul uman este extrem de adaptabil la intensități variate ale luminii, există numeroase studii ce evidențiază existența unor relații între vizibilitatea din clasă și performanțele elevilor mediate de vedere ; mai mult, lumina influențează dimensiuni fiziologice ca presiunea sanguină, rata respirației sau eliberarea de serotonină și melatonină de către glanda pineală. În acest context, studii recente au constatat că majoritatea clădirilor școlare din spațiul occidental au fost construite astfel încât să asigure mai puțin de jumătate din intensitatea luminoasă stabilită de standardele arhitecturale actuale.

Cu toate acestea, legătura dintre intensitatea obișnuită a luminii din clasă și performanțele școlare generale ale elevilor nu este foarte puternică. Mai mult, există anumite diferențe interindividuale ce complică și mai mult relația. O astfel de diferență este cea referitoare la *pragul intervalului de întuneric* (*Dark Interval Threshold* – DIT), care reprezintă cel mai scurt interval de întuneric între prezentarea a două imagini luminoase pe care îl poate detecta o persoană ; el influențează performanța pe care elevii o obțin la citire, pentru că cei care au acest prag mai scurt citesc mai bine în lumină puternică decât în lumină slabă ; reciproca este valabilă pentru cei cu pragul intervalului de întuneric mai lung.

O altă variabilă importantă este cea a preferințelor subiective : elevii care preferă o anumită intensitate a luminii obțin performanțe mai ridicate în clasele cu acea intensitate luminoasă decât în alte condiții de iluminat.

În privința diverselor surse și tipuri de lumină, cercetările relevă numeroase avantaje ale surselor fluorescente cu spectru plin (care simulează lumina zilei), în comparație cu cele tipice, cu lumină albă. Astfel, diferențele constatate se referă la procese cognitive de bază, favorizate de primul tip de lumină (Dalezman *et al.*, 1974, *apud* Gifford, 2002), ca și la concentrarea în clasă, diminuarea numărului de absențe, performanțele școlare generale. În același timp, se pare că sursele fluorescente albe cresc activarea fiziologică a elevilor (Munson, Ferguson, 1985, *apud* Gifford, 2002) și chiar frecvența comportamentelor lor hiperactive (mai ales la cei cu probleme emoționale – Colman *et al.*, 1976). Mai mult, rezultatele obținute de Knez (1995) arată și o diferență de gen în privința efectelor luminii „calde” și „rece” : lumina „rece” crește intensitatea dispozițiilor emoționale negative ale fetelor, însă la băieți are efect invers.

În privința culorilor, nu există o anumită nuanță care să influențeze pozitiv evoluția școlară a tuturor elevilor, preferințele personale fiind aici esențiale. Totuși, există o preferință comună pentru culorile deschise, susținută de rezultatele unor studii, deoarece diminuează senzația de aglomerație în interiorul clasei (Gump, 1991, pp. 691-732); de asemenea, o cercetare efectuată de Walden în 2004 asupra comportamentelor sociale pozitive de apropiere a arătat că ele sunt stimulate de culoarea portocalie a spațiului.

Pe de altă parte, anumite prejudecăți despre efectele culorilor au fost infirmate de o serie de studii experimentale (K.R. Fehrman, C. Fehrman, 2004), care au arătat că roșul nu generează o activare fiziologică mai intensă decât albastrul sau galbenul; cu alte cuvinte, efectele relaxante atribuite de simțul comun albastrului sunt mediate nu de influențe fiziologice reale, cât de autosugestia adusă de această prejudecată. Se pare că varietatea cromatică a spațiului are efecte mai benefice decât monocromia, cel puțin asupra comportamentelor de cooperare între copii (Pellegrini, 1985).

27.5. Climatul

Termenul „climat” a fost ales pentru a desemna o serie de factori ca temperatura, gradul de poluare biologică și chimică, umiditatea din interiorul spațiilor școlare; ei sunt reuniți de teoreticienii interesați de influența spațiilor de lucru asupra sănătății și performanței sub forma unui indicator global, denumit „Calitatea mediului interior” (IEQ – *Indoor Environmental Quality*).

Subiectul calității mediului școlar este unul intens analizat de specialiștii interesați de îmbunătățirea condițiilor din spațiile educaționale dintr-un motiv prezent și în sistemul românesc: fondurile materiale insuficiente. Pe lângă faptul că modul de amenajare și gradul de întreținere al spațiilor școlare predispune, de multe ori, la coborârea nivelului calității mediului sub pragul critic, achiziționarea de materiale și dispozitive menite să optimizeze indicatorii ambientali nu se află, de obicei, pe lista investițiilor strict necesare pe care le-ar permite bugetul unei școli. Ca atare, un sondaj efectuat de Walden în 2004 arată că 50% dintre școlile din SUA au un climat nesatisfăcător pentru cei care învață sau lucrează în ele.

În al doilea rând, copiii au o mai mare sensibilitate decât adulții la factorii poluatori, deoarece, pe de o parte, inspiră un volum mai mare de aer în raport cu dimensiunile lor corporale, iar pe de altă parte, țesuturile și organele lor sunt în creștere, amplificând potențialul efect nociv al substanțelor nedorite (Faustman *et al.*, 2000). Ca atare, influența climatului în cazul lor nu se restrânge la perioada petrecută în școală, ci poate crea probleme și pe termen lung.

Din lista factorilor de climat analizați în diferite studii și asociați cu diverse probleme fac parte, pe lângă cei evidenți, cum ar fi temperaturile prea reduse ori prea ridicate sau prezența unor substanțe nocive în aer, și elementele „tolerate” în multe dintre școlile autohtone, cum ar fi gradul insuficient de ventilare a aerului sau, dimpotrivă, curentul, nivelul de umiditate din aer, igrasia, anumite materiale ce compun arhitectura clădirilor (azbest, grafit etc.) sau chiar anumiți parametri ai sistemului de aer condiționat (de multe ori definit, din cauza utilizării sau amplasării sale neadecvate, ca o soluție ce creează probleme suplimentare).

Ca efecte nocive ale acestor deficiențe de climat asupra stării de sănătate a elevilor, relevate deja de diverse studii, putem menționa: astmul, diverse alergii, simptome și/sau afecțiuni respiratorii (răceală, gripă, sinuzite); probleme neurologice ca durerile de cap,

oboseala cronică și dificultățile de concentrare. Consecințele specifice școlare sunt mediate, pe de o parte, de aceste tulburări fiziologice: este evident că îmbolnăvirea duce la absenteism și la scăderea capacității de concentrare în clasă, iar pe de altă parte, de medicația utilizată pentru a le trata. De asemenea, există efecte directe ale condițiilor nesatisfăcătoare de climat: ele pot reduce abilitățile de procesare a informațiilor în clasă, pot induce senzația de oboseală sau pot distra atenția elevilor, ce devin mai mult preocupați de asigurarea propriului confort fiziologic.

De asemenea, nivelul de satisfacție resimțit de elevi (dar și de profesori) vizavi de școală este, în general, serios afectat de parametrii ce țin de climat, cu consecințe asupra motivației lor de a participa la activitățile școlare, cu alte cuvinte asupra absenteismului și implicării lor personale în timpul orelor.

Standardele de climat recomandate pentru clasele școlare sunt asemănătoare celor stabilite pentru birourile din celelalte instituții: 21°C, 50% umiditate, mișcarea aerului de 0,1 metri/secundă. Totuși, în aplicarea acestor standarde în spațiile școlare ar trebui să se țină cont de preferințele subiective ale fiecăruia (care provin, de cele mai multe ori, din obișnuințele sale relative la climat), ca și de faptul că elevii au pauză după fiecare oră, alternând, de cele mai multe ori, mai multe tipuri de climat.

Mai mult, în privința temperaturii din interiorul spațiilor școlare, relația ei cu performanța elevilor nu este la fel de previzibilă; astfel, un studiu realizat de Auliciems în 1969 ce a urmărit rezultatele acestora la teste aritmetice și de inteligență în diverse condiții de climat a relevat faptul că performanțele maxime au fost obținute în situațiile în care temperatura era puțin sub nivelul optim de confort termic. În aceeași linie, unele studii arată că temperaturile ridicate pot induce probleme de concentrare și performanță într-o măsură semnificativ mai mare decât temperaturile reduse (Pepler, 1971).

*

În concluzie, factorii de mediu fizic sunt departe de a reprezenta „capricii” ale unor psihologi ce ar acorda o atenție nemeritată unor detalii exterioare cu relevanță minoră pentru misiunea educațională a școlii. Considerăm că rezultatele studiilor din această arie formează un set suficient de convingător de argumente pentru includerea elementelor ce țin de mediul fizic al școlii pe lista preocupărilor autorităților responsabile. În mare parte sunt în afara controlului cadrelor didactice, ele ținând de responsabilitatea administratorilor școlilor și depinzând de finanțările disponibile. Totuși, este important ca acești factori, de multe ori ignorați tocmai deoarece sunt direct vizibili, să fie conștientizați, pentru că ei completează aria de explicații ale comportamentelor și performanțelor școlare ale elevilor. De exemplu, implicarea lor într-o anumită sarcină școlară depinde, firește, de capacitățile lor intelectuale și de efort, de structura sarcinii și comportamentul profesorilor, de motivația lor și de alte variabile analizate intensiv în abordările „clasice” din aria psihologiei educației; în același timp, însă, ea poate fi stimulată sau blocată într-o măsură semnificativă de climatul fizic, densitatea socială din clasă, teritorialitatea, zgomotul, numărul spațiilor deschise din școală etc. Înțelegerea potențialelor influențe ale factorilor de mediu poate ajuta profesorul în modularea propriei activități; chiar dacă nu stă în puterea lui să atenueze eventualele lor efecte nocive, poate conștientiza necesitatea unor intervenții compensatorii în alte registre, de exemplu, în modul de structurare a activităților cu elevii. Mai mult, poate semnală mai departe problemele de mediu din respectiva școală, în speranța rezolvării lor, sau poate cere sprijin pentru configurarea optimă a mediului clasei, pentru a crește și mai mult eficiența actului educativ.

Bibliografie

- Auliciems, A. (1969), „Effects of weather on indoor thermal comfort”, *International Journal of Biometeorology*, 13, pp. 147-162.
- Bowers, J.H., Burkett, G.W. (1987), „Relationship of student achievement and characteristics in two selected school facility environmental settings”. 64th Annual International Conference of the Council of Educational Facility Planners, Edmonton, Alberta, Canada.
- Bronzaft, A.L. (1981), „The effect of a noise abatement program on reading ability”, *Journal of Environmental Psychology*, 1, pp. 215-222.
- Canter, D., Stringer, P. (1975), *Environmental Interaction: Psychological Approaches to Our Physical Surroundings*, Surrey University Press, Londra.
- Christie, J., Glickman, C.D. (1980), „The effects of classroom noise on children: Evidence for sex differences”, *Psychology in the Schools*, 17, pp. 405-408.
- Cohen, S., Trostle, S.L. (1990), „Young children's preferences for school-related physical – environmental setting characteristics”, *Environment and Behavior*, 22(6), pp. 753-766.
- Cohen, S., Evans, G.W., Krantz, D.S., Stokols, D., Kelly, S. (1981), „Aircraft noise and children: Longitudinal and cross-sectional evidence on adaptation to noise and the effectiveness of noise abatement”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, pp. 331-345.
- Colman, R., Frankel, F., Ritvo, E., Freeman, B. (1976), „The effects of fluorescent and incandescent illumination upon repetitive behavior in autistic children”, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 6, pp. 157-162.
- Duke, D.L., Trautvetter, S. (2001), *Reducing the Negative Effects of Large Schools*, National Clearinghouse for Educational Facilities, Washington, DC.
- Evans, G.W. (1978), „Human spatial behavior: The arousal model”, în A. Baum, Y. Epstein (eds.), *Human Response to Crowding*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Faustman, E.M., Silbernagel, S.M., Fenske, R.A., Burbacher, T.M., Ponce, R.A. (2000), „Mechanisms underlying children's susceptibility to environmental toxicants”, *Environmental Health Perspectives*, 108 (Suppl. 1), pp. 13-21.
- Fehrman, K.R., Fehrman, C. (2004), *Color: The Secret Influence*, ed. a II-a, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Gifford, R. (2002), „Educational environmental psychology”, în *Environmental Psychology: Principles and Practice*, ed. a III-a, Optimal Environment, Colville, MA.
- Glass, G. (1982), *School Class Size: Research and Policy*, Sage Publications, Beverly Hills, CA.
- Gochman, I.R., Keating, J.P. (1976), „Perceiving crowding as a function of unsuccessful goal attainment”, lucrare prezentată la întâlnirea anuală a Western Psychological Association, Los Angeles.
- Goldstein, A.P. (1996), *The Psychology of Vandalism*, Plenum Press, New York.
- Gulian, E., Thomas, J.R. (1986), „The effects of noise, cognitive set and gender on mental arithmetic performance”, *British Journal of Psychology*, 77, pp. 503-511.
- Gump, P.V. (1991), „School and classroom environments”, în D. Stokols, I. Altman (eds.), *Handbook of Environmental Psychology*, Krieger, Malabar, FL.
- Gump, P.V., Friesen, W.V. (1964), „Satisfactions derived from nonclass settings”, în R.G. Barker, B.V. Gump (eds.), *Big School, Small School: Highschool Size and Student Behavior*, Stanford University Press, Stanford, CA.
- Horowitz, T., Tolbaly, D. (2003), „School vandalism: Individual and social context”, *Adolescence*, 38, pp. 131-139.
- Knez, I. (1995), „Effects of indoor lighting on mood and cognition”, *Journal of Environmental Psychology*, 15, pp. 39-51.
- Madu, S.N. (1990), „Effect of noise on memory and recall among Nigerian students”, *Journal of African Psychology*, 1, pp. 15-23.

- McCain, G., Cox, V.C., Paulus, P.B., Luke, A., Abadzi, H. (1985), „Some effects of reduction of extra-classroom crowding in a school environment”, *Journal of Applied Social Psychology*, 15, pp. 503-515.
- Pellegrini, A.D. (1985), „Social-cognitive aspects of children's play : The effects of age, gender, and activity centers”, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6, pp. 129-140.
- Pepler, R.D. (1971), „Variations in students' test performance and in classroom temperatures in climate controlled and non-climate controlled schools”, *ASHRAE Transactions*, 77, pp. 35-42.
- Shapson, S.M., Wright, E.W., Eason, G., Fitzgerald, J. (1980), „An experimental study of the effects of class size”, *American Educational Research Journal*, 17, pp. 141-152.
- Uline, C. (1997), „School architecture as a subject of inquiry”, *The Journal of School Leadership*, 5(4), pp. 194-209.
- Walden, R. (2004), „School environments”, în C.D. Spielberger (ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, Elsevier, Amsterdam.
- Webb, J.T. (1976), „The effect of the physical facility on the disruptive behavior of elementary school principals” (dizertație de doctorat, University of Georgia, 1976), *Dissertation abstracts International*, 37, 7468A.
- Weldon, D.R., Loewy, J.H., Winer, J.I., Elkin, D.J. (1981), „Crowding and classroom learning”, *Journal of Experimental Education*, 49, pp. 160-176.

Partea a VII-a

Intervenții în câmpul educațional

Capitolul 28

Abordarea narativă în educație

Ovidiu Gavrilovici

Cum să atingi echilibrul optim? În arhitectură, balanța dintre rigiditate/rezistență și elasticitate (o condiție pentru rezistența la cutremure) definește una dintre dilemele profesionale centrale. Cum să definești cât mai succint, în câteva paragrafe introductive, o „abordare”? Teorie, metodă, set de tehnici, practică profesională, tip de conversație... toate la un loc și fiecare în parte! Voi apela la unul dintre cei care au încercat deja să rezolve dilema referitoare la terapia narativă („Întrebarea de un minut: Ce este terapia narativă?” – Sween, 1998). El alege mai multe definiții succinte, toate coexistă, toate sunt acceptabile și descriu fațete ale demersului narativ! La fel ca și povestirile pe care le putem spune despre viața noastră, toate descriu „ceva” din experiența noastră, chiar dacă uneori par contradictorii și în contiguitate. Voi utiliza structura lui Sween adaptând și dezvoltând fiecare fațetă definitorie:

- Niciodată persoana nu este „Problema”; Problema este problema! – în abordarea narativă se pune accentul pe persoană și pe ceea ce se poate povesti din experiența sa de viață (autobiografic), nu doar ceea ce apare, superficial și „totalizator”, problematic.
- Unitatea fundamentală de experiență în terapia narativă este povestirea, narațiunea (de și despre sine, în relația cu alții și cu lumea); în abordarea narativă, facilitarea se preocupă de modul în care se pot verbaliza și documenta povestirile de viață și cum se pot rescrie și circula – pentru că povestirile ajung să ne influențeze identitar și, prin urmare, gândurile, trăirile emoționale, acțiunile.
- Pentru că în mod obișnuit selectăm, în funcție de devenirea personală și contextul în care ne aflăm, elementele de experiență personală pe care le introducem într-o istorisire sau narațiune, în abordarea narativă are loc un proces provocativ și suportiv, plin de încredere și respect, mânat de curiozitate ingenuă pentru a afla alternativele narative încă neelaborate, nepovestite (sau, cel puțin, nepovestite de mult); astfel, regenerăm istorii personale, reconstruim sau sprijinim construcția unor noi povestiri personale și promovăm exprimarea valorilor, credințelor, viselor, orizonturilor dezirabile.
- Oamenii comunică și construiesc sensuri în interacțiune, cel mai adesea povestind; aducând experiența lor în narațiune, oamenii dau sens sau găsesc sensuri noi trăirilor lor, vieții; din clipa în care mânuim limbajul, suntem avizi generatori de sens; poveștile sunt vehiculul privilegiat prin care facem acest lucru.
- Identitatea personală este construită social, în interacțiuni – aceasta este o premisă fundamentală a abordării narative; ea este pusă în contrast cu alte abordări (de exemplu, cu terapiile centrate pe procesul de individualizare); identitatea (narativă)

a persoanei se construiește și se co-construiește în relația persoanei cu sine, cu ceilalți, în evenimentele de viață prin care trece, în relația cu practici și aspecte ale culturii; fiind imersată în contextul său și fiind în devenire continuă, identitatea cuiva poate fi influențată în moduri care nu sunt armonice cu valorile și credințele profunde pe care le are; în această perspectivă, abordarea narativă poate dezvălui și dezavua exerciții de putere existente în relațiile cu alții sau cu normele și practicile culturale, decopertând sursele inechității și in justiției sociale.

- Procesul îmbogățirii dezvoltării narative (*rich story development*) este un deziderat al abordării narative; se preferă povestirile substanțiale (*thick stories*), și nu doar manifestări de suprafață, categorii, definiri esențialiste, simptome; cu această coloratură, abordarea narativă este profund depatologizantă, iar în terapia narativă, fără a respinge necesitatea medicației, a-diagnostică; nu suntem interesați de explicații predeterminate (din sisteme și cunoștințe agregate profesional, experte), ci de descrieri locale, individuale, ingenuie, în limbajul persoanei; nu suntem experții vieții persoanei și nu avem un rol de a dirija „schimbarea” – cogniție, afect, comportament, atitudine etc.; nu urmărim „rezolvarea unor probleme”, ca în modelele de intervenție pozitivistă (cauză-efect; în genere considerând problema ca fiind „a persoanei” sau chiar „persoana” însăși) sau sistemice (care consideră problema sau disfuncția la nivelul relațiilor dintre persoane).
- Oamenii sunt posesorii unui imens volum de experiențe; numai o mică parte ajung să fie verbalizate, conștientizate, împărtășite; oamenii au un număr imens de inițiative, dar puține dintre ele ajung să fie de succes, să ajungă la împlinire; în abordarea narativă urmărim să permitem creșterea generativității (narative) și să provocăm și să susținem colaborativ cu persoana inițiative alternative care se aliniază dezideratelor (re)descoperite în conversații narative.

28.1. Povestea autobiografică și externalizarea problemei

Există o distincție tradițională între factorii psihologici și cei sociali în învățare. Integrarea acestor factori este din ce în ce mai mult obiectivul studiilor recente. Astfel, axarea pe studierea variațiilor, diversității, contrastând studiile clasice cu acelea care utilizează mijloace autobiografice, tinde să prolifereze în ultimii ani.

Dintre factorii psihologici remarcați în literatură ca fiind importanți pentru explicarea achizițiilor și rezultatelor învățării sunt motivația, afectele, vârsta, strategiile de învățare și identitatea (Benson, Nunan, 2005, p. 2), în vreme ce factorii sociali și contextuali sunt descriși în studii axate pe învățarea în clasă, învățarea la distanță și autoinstrucția.

Există o trecere treptată dinspre cercetări asupra predării sau instruirii în școală la cercetări axate pe experiența învățării, centrate pe învățare. Cercetarea autobiografică este invocată atunci când vorbim despre „o intenție explicită de a colecta și analiza poveștile despre experiența învățării din partea celor care învață, utilizând metode dezvoltate în științele sociale” (Benson, 2005, p. 17)

Dacă îl parafrazăm pe Rustin (2000, p. 33), identitățile individuale erau determinate, în modernitate, de „scenarii sociale” (*social scripts*), în contrast cu postmodernitatea, în care persoanelor li se rezervă responsabilitatea de a-și alege propriile elemente identitare. Astfel, individualizarea asupra căreia se concentrează demersul științific recent vine ca reacție la fenomenele de globalizare, cu toate consecințele lor segregatorii și atomizante.

În concluzie, putem invoca afirmația lui Benson (2005) cu privire la existența unei treceri de la constructul „cel care învață”, ca un construct abstract sau universal, la persoanele efective care au experiențe de învățare în contexte particulare și în momente specifice de timp. Situarea învățării în timp și spațiu legat de dezvoltarea unei anumite persoane este perspectiva social constructivistă asupra căreia am elaborat acest studiu.

Abordarea narativă, dezvoltată în ultimii 25 de ani, are aplicații în terapia psihologică, în educație, în mediere, în profesionalizare, în *coaching* etc. Terapia narativă a fost constituită pe baza colaborării dintre Michael White (Centrul de Terapie Narativă Dulwich, din Adelaide, Australia) și David Epston (Noua Zeelandă) și a debutat cu o lucrare care fundamentează acest demers *Narrative means to therapeutic ends*, 1990. Aplicațiile abordării narative în educație și mediere au urmat imediat (Winslade, Monk, 2000, 2007). Din 1980, aplicații narative cu sorginte în dezvoltările din aria literară și naratologie s-au dezvoltat și în profesionalizare – de exemplu, programele de medicină narativă (Charon, 2006).

Metafora narativă dezvoltată în terapia narativă pornește de la ideea că oamenii construiesc sensul experiențelor lor prin „povești” sau „narațiuni” (White, Epston, 1990). Așa cum într-o viață de om sunt miriade de experiențe din care doar unele ajung să fie povestite, există o infinitate de posibile „povești” care ar putea fi generate. Unele dintre poveștile pe care le putem spune despre noi ne descriu în termeni de competență și bunăstare, în vreme ce altele ne ilustrează constrângător sau patologizant (Scior, Lynggaard, 2006, pp. 100-119). Aglomerarea poveștilor „saturate în probleme” ne descriu o viață problematică și se asociază cu suferința emoțională și stres. Cu toate acestea, viața și experiența unei persoane nu sunt total determinate de aspectele problematice care ajung, la un moment dat, să domine; în terapia narativă se caută și celelalte istorii personale și experiențe marginalizate momentan sau cronic de discursuri și povestiri problematice și se stimulează dezvoltarea unor povești alternative care descriu persoana și viața sa și din alte perspective.

Abordarea narativă, în general, situează „problema” în contextele sociale și culturale mai largi, nu la nivel individual și nici la nivelul relațiilor dintre persoane (precum o fac, de exemplu, psihoterapiile individuale sau de cuplu și familie). De asemenea, atitudinea narativă care susține practica narativă investighează presuposițiile și practicile existente, în maniera în care a propus-o mai întâi Michel Foucault (ca istoric al sistemelor de gândire) și apoi Jacques Derrida (filosof francez care a descris posibilitatea deconstrucției discursurilor dominante). Alte surse generative ale mișcării narative aparțin contribuțiilor antropologilor Barbara Myerhoff și Edward Bruner, precum și a psihologului și teoreticianului sistemic Gregory Bateson (Winslade, Monk, 2007).

Dat fiind că nu poziționează problema „în” individ, abordarea narativă este profund depatologizantă, trecând dincolo de descrieri, categorii, etichete, simptome, axându-se pe devenire, pe procese și pe maniera în care se construiește sensul unei experiențe, în relația (istorică) a unei persoane cu alții și cu lumea. În acord cu presuposițiile social-construcționiste, o persoană își co-construiește realitatea, chiar dacă nu este conștientă de acest lucru. În același sens, un facilitator al proceselor narative (pentru terapie, un terapeut narativ) este un coautor al poveștii de viață alternative dezirabile care se dezvoltă în timpul interacțiunii narative cu persoana; nu este „expertul” asupra experiențelor de viață și nici asupra a ceea ce se ajunge a se povesti despre viața cuiva; cel mult, putem spune că este expert asupra procesului, însă doar un martor curios, optimist, perseverent și plin de respect asupra „produsului” – experienței construcției narative în dialog cu persoana în cauză.

28.2. Demersul narativ

În asistarea unei persoane, a unui grup sau organizație, chiar și a unei comunități, în dezvoltarea narativă intervin mai multe modalități specifice de intervenție. Ele sunt conversații purtate cu persoana sau persoanele în cauză, cel mai adesea facilitatorul narativ fiind în rolul de a pune întrebări. Denumirile acestor conversații facilitatoare par exotice în contrast cu jargonul tradițional terapeutic. În limbajul profesional narativ se utilizează uzual termenul „practici”: „externalizatoare” (*externalizing*), „de cartografiere a rezultatelor unice” (*mapping unique outcomes*), „de redevenire ca autor” (*re-authoring*), „de reafiliere” (*re-membering*), „ceremonii definiționale” (*definitional ceremonies*) etc. (White, 2007).

În cele ce urmează vom descrie succint elementele practicilor externalizatoare. Dat fiind faptul că în abordarea narativă „persoana nu este problema, problema este problema!” (White, Epston, 1990), exprimând refuzul de a vedea o persoană definită doar prin prisma unei descrieri problematice, *conversațiile externalizatoare* sunt cel mai adesea utilizate la începutul unei întrevăderi narative. Acestea sunt dialoguri ghidate de seturi de întrebări care vizează descrierea persoanei ca fiind „separată” de problema care o afectează. Problema nu ajunge astfel să fie prezentată (ca de obicei) ca „parte” a unei persoane, ci localizată, dezvoltată, susținută de contextele vieții ei, în interacțiunile cu ceilalți și cu normele și practicile sociale generale.

Evident, atunci când etichetăm sau descriem o persoană doar pe baza unei singure caracteristici sau a câtorva, participăm la un proces de *internalizare*. Michael White, preluând din metaforele utilizate de Michel Foucault, descrie procesul de reducere a descrierii unei persoane la doar un aspect sau doar câteva aspecte definitorii ca având un efect „totalizator” (asupra persoanei) (White, 2007 ; Goffman, 1961 ; Foucault, 2005).

Perspectiva explorării problemei ca fiind separată de persoană este profund eliberatorie, conducând nu numai la absența blamului și a acuzațiilor vizavi de persoana în cauză, dar mai ales la angajarea ei în a descoperi, a descrie într-un nou mod și a acționa pe baza noii povești despre situația complexă problematică, într-o nouă manieră. Această nouă poziționare a persoanei în raport cu situația problematică ce se constituie treptat, în conversația narativă, asistă persoana în a-și asuma gradual noi niveluri ale responsabilității în raport cu relațiile față de cei din jur, cu practicile și normele care o afectează.

În cele ce urmează se descriu câteva aplicații narative în lucrul cu elevul, cu întreaga clasă și abordarea narativă la nivelul școlii.

28.3. Aplicații narative în relația cu elevul

Școlarul ajunge de regulă să fie „etichetat”, descris și prezentat ca „având” o problemă sau „fiind problematic”. Diferențierea dintre copilul „problemă”, „problematic” și „influențat de o problemă” este esențială în abordarea narativă în școală (Gavrilovici, Cehan, 2013).

Iată un exemplu de descriere externalizatoare în conversația dintre un elev și un profesor (sau un consilier școlar):

„Copilul: Sunt un copil obraznic... nimeni nu se mai joacă cu mine...

Adultul: Aha, obrăznicia te îndepărtează de prietenii tăi...

Copilul : Am fost pedepsit de profesor pentru că am lovit un coleg.

Adultul : Bătaia a condus la pedepsire, din câte înțeleg...” (Gavrilovici, Cehan, 2013, p. 268).

Aici este evidentă *nominalizarea* problemei, o primă etapă în conversația externalizatoare care conferă o „identitate” separată problemei (cu efect disociativ) ce poate ajunge la personificare, utilă în special în lucrul cu copiii preșcolari și școlari. (Adultul : „Înțeleg, Doamna Frică te necăjește atunci când este lumina stinsă în cameră”.) În continuarea unui proces de externalizare se utilizează serii de întrebări exploratorii cu privire la efectele problemei asupra variatelor domenii din viața elevului – acasă, în cartier, în curtea școlii și pe culoarele școlii, în clasă în pauze și în clasă în timpul orelor etc. Aceste depănări ale „isprăvilor” asupra vieții copilului și asupra celor cu care el relaționează sunt descrise drept „repoziționarea relațională a problemei” (Madigan, 2011 ; White, Epston, 1990).

Descrierea influenței problemei în viața copilului poate să fie îmbogățită cu descrierile celor implicați în aceste experiențe problematice ; colegi, profesori sau părinți pot contribui la descrierea efectelor pe care le are problema în ceea ce îi privește (de exemplu, „când băiatul dvs. ajunge să acumuleze 10 absențe din cauza Întârzierii, cum vă afectează ? ”, „...și când vă simțiți furios din cauza modului de operare a Întârzierii, ce faceți ? ”).

În continuare, procesul externalizării continuă cu investigarea modalităților specifice de „operare” a Problemei în viața și relațiile elevului : „Ce trucuri, ce tertipurii, ce strategii utilizează Problema pentru a te influența așa cum dorește ? ”, „Care sunt interesele, obiectivele Problemei ? ”, „Ce planuri are Problema pentru a continua să te domine și să te controleze și pe mai departe ? ”, „Care sunt – cu voia sau fără voia lor – aliații Problemei ? ” (Morgan, 2000).

În îmbogățirea continuă a povestirilor împărtășite de către elev se pot căuta în istoricul experiențelor de viață și alte exemple, situații, evenimente în care Problema a fost instrumentală și a reușit să influențeze în modalități și cu rezultate indezirabile subiectul ei, persoana în cauză. Se poate întreba și dacă se observă o tendință de creștere, intensificare sau de descreștere și de diluare a efectului Problemei în viața persoanei.

În tot acest timp, facilitatorul narativ urmărește și reține – poate să le scrie, cu acordul persoanei – orice ipostaze în care Problema manifestă și acuzată în prezent nu a exercitat același rol nefast sau situații în care nu s-a manifestat ori în care persoana s-a dovedit capabilă să îi depășească cumva influența. Aceste „excepții” sau „rezultate unice” (*unique outcomes*) vor fi noi ținte în etapa conversațiilor narrative de dezvoltare a rezultatelor unice, în care se construiesc descrieri și povestiri detaliate despre capacitatea persoanei, despre situații care contrazic controlul problemei asupra vieții persoanei, povești alternative care descriu bogat și eliberator persoana, și nu doar superficial și marginal precum povestea inițială, problematică (povestea dominantă inițială, încărcată sau saturată de Problemă).

A treia etapă în conversațiile externalizatoare investighează evaluarea efectelor acțiunilor Problemei asupra persoanei în cauză. „Aceste acțiuni ale Problemei îți convin ? ”, „Cum te simți descriind aceste efecte ale Problemei asupra vieții tale ? ”, „Care este poziția ta în legătură cu aceste efecte ? ” (White, 2007, p. 44).

Finalul practicii conversaționale externalizatoare are în obiectiv aflarea explicațiilor și justificării persoanei cu privire la evaluarea efectelor Problemei realizate mai devreme. „De ce consideri că prezența Problemei în relațiile tale nu mai poate fi suportată ? ”, „Ai putea să îmi povestești ceva din viața ta care să explice de ce nu mai poți accepta influența Problemei ? ”

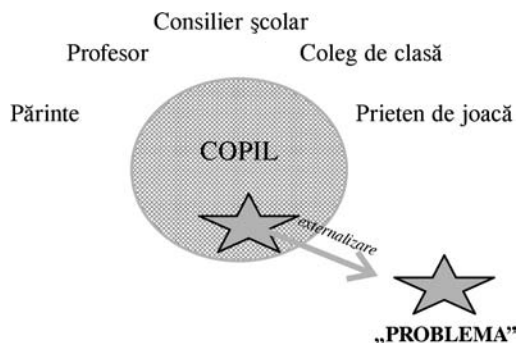


Figura 28.1. Schema procesului externalizării și membrii posibili ai auditoriului

În demersul externalizator, așadar, se parcurg mai multe etape de interviu narativ (White, 2007), începând cu nominalizarea problemei (denumită conform preferinței persoanei în cauză), identificarea și descrierea efectelor problemei asupra experiențelor de viață ale persoanei, evaluarea efectelor acțiunilor problemei și, în fine, explicarea acestei evaluări. Prin acest parcurs istorisit ghidat, persoana trece de la descrieri factuale, evenimențiale, la judecăți personale de valoare, poziționarea față de efectele indezirabile ale acțiunii problemei în viața lor și justificarea acestor judecăți și poziții, care fac legătura cu dorința de a acționa în vederea limitării sau eliminării influenței problemei în viața lor. De la fapte, se ajunge la motivele profunde, valorile importante care definesc alegeri în viața persoanei și care sunt descrise, angajate și utilizate ca platformă pentru noi povestiri – cele din trecut care le fundamentează și cele despre viitor, care vor împinge spre acțiune.

În conformitate cu figura 28.1, se poate întări dezvoltarea narativă prin utilizarea unor terțe persoane ca auditoriu, persoane care pot să participe, la rândul lor, la interviuri narative externalizatoare, realizând comunități de interes și de acțiune.

28.4. Aplicații narative cu întreaga clasă

Între aplicațiile narative în clasă sunt documentate situații care ajung să dezvolte „reputații”. Ele devin rapid subiectele preferate ale clasei, după care se pot extinde la cultura claselor paralele și apoi la nivelul școlii. Difuz, poveștile problematice ajung să fie extinse și în familiile elevilor, revenind apoi, uneori repetat, în conversațiile informale sau formale dintre părinți, dintre părinți și alți copii, și dintre părinți și conducerea școlii sau profesorii școlii. Atunci când un copil sau un grup de copii ajunge să fie „problematizat” – etichetat, comentat, asociat negativ din cauza unor conduite indezirabile –, abordarea narativă individuală poate să lase locul unei abordări de grup sau chiar cu întregul colectiv de elevi ai unei clase.

Principiul discuției orientate spre „problemă” care s-a dezvoltat în timp și a ajuns să afecteze întregul colectiv este aplicat și aici (conversații externalizatoare ale problemei); astfel, se ajunge să se evite discursul care blamează, care învinovățește și care poate asocia grupuri sau colective întregi sub o categorie problematică („clasa în care s-a întâmplat...”, „clasa unde se întârzie repetat” etc.). Explorarea problemei care este denumită într-un fel care să fie recunoscut și acceptat de către elevi, fără să fie acuzator

în vreun fel, este procesul inițial. Prin urmare, se ia în discuție „problema” (și cum îi afectează ea pe cei implicați, cum îi implică pe alții etc.) și nu grupul de copii sau clasa în întregime (Winslade, Monk, 2007).

Pentru că în fapt într-o clasă se vehiculează nenumărate povești despre prezent, despre trecut și despre viitor, povestea problemei din conversația narativă este considerată doar una dintre multiplele povești care se pot spune în prezent; aspectele problematice sunt doar una din fațetele în conversație din viața și experiența celor implicați; conversația urmează așadar să permită identificarea, descrierea în detaliu și onorarea și a altor istorii mai vechi sau mai noi, precum și deziderate cu privire la viitor, care coexistă de fapt cu istoria problematică. Prin recrutarea unei audiențe mai largi (dirigintele, profesori, personal de suport din școală, părinți etc.) se consolidează și se răspândesc în mod deliberat aspectele narrative dezirabile care ajung să descrie și să ghideze viața școlară și altfel decât o face doar fațeta problematică. Prin crearea unei comunități de interese în jurul alternativelor narrative dezirabile se susțin de fapt conduitele armonice cu acestea, se recunosc și se onorează experimentarea lor și se sărbătoresc reușitele. Această dinamică facilitată narativ conduce la realizarea unor adevărate coaliții antiproblemă și „pentru” o conduită, o acțiune sau o afirmație valorizată în comun.

28.5. Aplicații narrative în școală

Winslade și Monk (2007) descriu și aplicații ale practicii narrative cu privire la normele și practicile dintr-o școală. Procesul de facilitare narativă a unui asemenea demers ar putea fi apropiat de ceea ce se practică în prezent sub numele de *narrative coaching* și ar putea fi asociat cu practica consultanței organizaționale tip „dezvoltare organizațională”, doar că ar fi poziționat social-constructivist, nonexpert și construind oportunități de implicare și expresie pentru persoanele a căror dezvoltare este facilitată în organizație (Winslade, Monk, 2007).

Autorii sugerează identificarea unor aspecte care descriu unicitatea școlii sau elementele care identifică școala cu un grup anume de școli; se explorează împreună cu persoanele din școală efectul pe care îl au asemenea mesaje, poziția lor față de ele și se interoghează semnificațiile care le sunt asociate.

O altă aplicație relevantă a abordării narrative în școală, unde școala ca întreg este unitatea de analiză și acțiune, o reprezintă identificarea mesajelor transmise pe orice fel de canal, în școală. Se urmărește în ce măsură mesajele (inclusiv maniera de structurare a mobilierului, aviziere, căi de acces etc.) sunt congruente cu poveștile problematice sau sunt rezonante cu istorii dezirabile, alternative. După cum exemplifică Winslade și Monk, mesajele „facilitează doar descrieri totalizatoare – etichetante – despre elevi sau permit și descrieri ale aspectelor apreciative despre aceștia, deși contradictorii? ... permit vocilor copiilor să fie auzite sau doar privilegiază vocile adulților?” (2007, p. 173).

*

În concluzie, această rapidă incursiune în elementele abordării narrative în educație ne descrie trecerea de la accentul pus tradițional pe predare, apoi pe învățare și în centrarea „pe elev” din prezent, către investigarea experienței de viață în care activitatea școlară este parte determinantă la elevi. Abordarea narativă re-contextualizează descrierile despre

viața specifică a fiecărei persoane, povestirile aflându-se în centrul demersului narativ ; mai mult, abordarea narativă *istoricizează*, oferă posibilitatea redescrierii identitare și a angajării în viață bazate pe valori descrise suculent, detaliat și autentic din viața persoanei. Abordarea narativă în educație oferă un loc privilegiat pentru interacțiuni relevante, conversații care generează noi interpretări asupra unor evenimente și situații mai vechi și mai noi și unește „lumi” ale experiențelor segregate, altfel. Unificatoare, integratoare, abordarea narativă este profund umanizatoare, iar procesele sale care conduc la regenerări identitare pot fi încadrate și utilizate drept adevărate campanii antidezumanizare și anti-esențialiste (un proces antinomic, de exemplu, descris de Leyens *et al.*, 2003, p. 706) sub numele de „infra-umanizare” (*infracumanization*) („oamenii atribuie mai multă esență umană celor din grupul lor – *in-group* – decât celor din alte grupuri sau din afara grupului lor – *out-group*. Ei îi vor infraumaniza pe cei din alte grupuri”). Utilizând jargonul psihologiei sociale, am putea susține că procesele facilitate narativ conduc la efecte „supraumanizante” (sau de compensare sau completare a celor infraumanizante); mai aproape de metafora narativă, travaliul narativ are proprietăți emergente de re-umanizare și acest lucru este documentat mai ales clinic, atât la nivelul persoanei a cărei poveste este în centru, cât și la nivelul facilitatorului, precum și la ceilalți potențial sau efectiv implicați, martorii și participanții la proces, în ceea ce am denumit în cadrul acestui capitol „comunitatea de interes și acțiune” care se naște și se dezvoltă procesual.

Realizând adevărate comunități de interes și acțiune în urma demersului integrator narativ, putem descrie „dizolvarea” problemelor (resemnificarea acestora) și eliberarea elevului marginalizat de experiența problematică (Gavrilovici, Cehan, 2013).

Bibliografie

- Benson, P. (2005), „(Auto)biography and learner diversity”, în P. Benson, D. Nunan (eds.), *Learners' Stories : Difference and Diversity in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Benson, P., Nunan, D. (eds.) (2005), *Learners' stories : Difference and Diversity in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Charon, R. (2006), *Narrative Medicine. Honoring the Stories of Illness*, Oxford University Press, New York.
- Gavrilovici, O. (2013), „Medicina narativă la o clinică de gerontologie din Iași”, în L. Cocârță, S. Chipur, A. Sanduloviciu (coord.), *Language, Culture and Change*, vol. IV, *Intergenerational, Interdisciplinary and Intercultural Bridges*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Iași.
- Gavrilovici, O., Cehan, I.D. (2013), „Narrative approaches in preschool counselling”, în E. Seghedini și G.-A. Masari (coord.), *Knowledge Based Society Teaching Profession Challenges*, Editura Institutul European, Iași.
- Foucault, M. (2005), *A supraveghea și a pedepsi. Nașterea închisorii*, Editura Paralela 45, Pitești.
- Goffman, E. (1961), *Asylums : Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Anchor Books, New York [trad. rom. *Aziluri. Eșuri despre situația socială a pacienților psihiatrici și a altor categorii de persoane instituționalizate*, Editura Polirom, Iași, 2004].
- Jenkins, A. (2009), *Becoming Ethical. A Parallel, Political Journey with Men Who Have Abused*, Russell House Publishing, Lyme Regis, Dorset, UK.
- Leyens, J.-P., Cortes, B., Demoulin, J., Davidio, J.F., Fiske, S.T., Gaunt, R. (2003), „Emotional prejudice, essentialism, and nationalism”, *European Journal of Social Psychology*, 33, pp. 703-717.
- Madigan, S. (2011), *Narrative Therapy*, American Psychological Association, Washington.
- Morgan, A. (2000), *What is Narrative Therapy ? An Easy-to-Read Introduction*, Dulwich Centre Publications, Adelaide.

- Rustin, M. (2000), „Reflections on the biographical turn in social science”, în P. Chamberlayne, J. Bornat, T. Wengraf (eds.), *The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative Issues and Examples*, Routledge, Londra.
- Scior, K., Lynggaard, H. (2006), „New stories of intellectual disabilities : A narrative approach”, în S. Baum, H. Lynggaard (eds.), *Intellectual Disabilities. A Systemic Approach*, H. Karnac Books, Londra.
- Sween, E. (1998), „The one-minute question : What is narrative therapy ? Some working answers”, *Gecko*, 2, pp. 2-6.
- White, M. (2007), *Maps of Narrative Practice*, Norton, New York.
- White, M., Epston, D. (1990), *Narrative Means to Therapeutic Ends*, Norton, New York.
- Winslade, J., Monk, G. (2000), *Narrative Mediation. A New Approach to Conflict Resolution*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Winslade, J.M., Monk, G.D. (2007), *Narrative Counseling in Schools : Powerful and Brief*, Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, CA.

Capitolul 29

Trainingul intercultural în psihologia școlară

Andrei-Lucian Marian

Trainingul intercultural în psihologia școlară se bucură în ultimele decenii de o mare atenție, pe fondul nevoii de înțelegere și rezolvare a unor teme precum : formulele de adresare rasială, etnică, de gen întâlnite la nivelul grupei de elevi/studenți, utilizarea celei de-a doua limbi, orientarea sexuală, consecințele școlare ale prejudecăților, stereotipurilor și identificărilor rasiale în plan social și psihologic.

29.1. Trainingul intercultural, accepțiuni prevalente

Trainingul intercultural implică eforturi multiple realizate într-un cadru formal pentru a pregăti studenții, profesorii să relaționeze mai eficient cu membrii altor culturi (Paige, 1993). Aceste eforturi sunt frecvent întâlnite ca părți ale programelor de formare interculturală sau ale programelor formale, bine planificate, finanțate, cu un design menit să dezvolte abilitățile persoanelor de a se adapta la o nouă cultură (Brislin, Joshida, 1994). Studiile asupra trainingului intercultural au demonstrat că un asemenea program poate produce schimbări la nivel cognitiv, afectiv și comportamental.

Putem susține cu tărie că trainingul intercultural aduce o inerentă transformare în intenția și potențialul indivizilor și grupurilor. La nivel individual, trainingul are un design care promovează o serie de trăsături și abilități orientate spre o transformare personală eficientă. Trainingul pentru aceste calități (de exemplu : toleranța față de ambiguitate, etnorelativism, flexibilitate cognitivă și comportamentală, nejudicarea celui alt) solicită de la actorii sociali asumarea unor noi moduri de gândire, valorizare și conduită.

Studiul trainingului intercultural s-a dezvoltat puternic în ultimele decenii. Audiența căreia i se adresează aceste programe este variată : studenți care caută oportunități educaționale în țări diferite de cea de origine, adolescenți care petrec o perioadă semnificativă de timp alături de familie într-o altă cultură, voluntari angajați în diverse proiecte în alte țări, personal medical reprezentat de consilieri, medici, asistente care lucrează într-un mediu multicultural, imigranți și refugiați în permanentă mișcare, oameni de afaceri și companii internaționale, elevi având dificultăți în interacțiunea cu alți colegi diferiți din punct de vedere cultural, profesori și personalul auxiliar din școlile multiculturale, persoanele care caută un loc de muncă și dispun de capacități lingvistice limitate în societatea-gazdă, turiști căutând să înțeleagă contextul intercultural ca parte a vacanței lor,

persoane care urmăresc o gestionare atentă a diferențele de gen și etnie, diplomați și alți reprezentanți guvernamentali în anumite țări.

În toate aceste cazuri sunt incluse câteva aspecte esențiale: necesitatea de a stabili relații interpersonale bune, respectiv, comunicarea eficientă în prezența diferențelor culturale poate interfera cu o relaționare autentică. În același timp, motivele care stau la baza dificultăților de comunicare sunt total invizibile pentru indivizi din moment ce ele fac parte din socializare. Oamenii au rareori ocazia să-și examineze propria socializare și să se întrebe de ce un anumit comportament este considerat corect în cultura lor. Acest demers poate fi făcut prin programe de training. Un alt aspect este acela că persoanele doresc să-și atingă scopurile în interacțiunile lor cu membrii altor culturi (de exemplu: studenții care studiază în străinătate să obțină un titlu academic, firmele internaționale să-și vândă produsele), dar să experimenteze un stres scăzut în acest demers.

O dimensiune importantă în conceptualizarea trainingului intercultural în psihologia școlară este diferențierea acestuia de educație, pe baza obiectivelor (cognitive, afective, comportamentale), conținutului (cunoștințe cultural-generale și cultural-specifice) și procesului (intelectual și experimental). Există în literatura de specialitate două perspective distincte: o abordare unidimensională care marchează un contrast puternic între educație și metodologia folosită în training, și o abordare multidimensională, care punctează integrarea, apropierea scopurilor, conținuturilor și metodelor educației și trainingului. Încercarea de a deosebi educația de training le aparține lui Harrison și Hopkins (1967). În viziunea lor, programele de training se centrează pe tipuri de medii educaționale de care educații au nevoie pentru a face față în contexte interculturale. Ele implică folosirea unor „metaobiective” și „metamode” destinate pentru: diseminarea cunoștințelor despre similitudinea și diferențele culturale, încurajarea studenților de a se simți confortabil în interacțiunea cu persoane din alte culturi, de a ajuta educații să dezvolte abilități specifice necesare pentru a comunica în cadrul culturilor.

Programele educaționale sunt din punct de vedere istoric unidimensionale prin natura lor. Aceasta înseamnă că, pe ansamblu, ele sunt programate să ofere o învățare mai curând cognitivă decât afectivă. Într-o măsură mai mare decât programele de training, cursurile universitare folosesc metode intelectuale sau didactice (de exemplu: lecturi, prelegeri) în locul metodelor experiențiale (de exemplu: simulări, studii de caz) pentru atingerea obiectivelor. În forma tradițională, modelele educaționale nu-i învață pe elevi și studenți cum să funcționeze în societățile diferite cultural – în care ei se confruntă cu diverse probleme – independent de profesorul din clasă. Astfel, trainingul intercultural încurajează studenții în direcția achiziției și aplicării cunoștințelor, în timp ce educația tinde să fie unidimensională în aspectele pe care se centrează (obiective, subiecte, metode), și prin urmare este mai limitată decât programele de training în eficacitatea de a-i învăța pe actorii educației „cum să învețe”.

Alți autori nu au stabilit o distincție atât de clară între educație și metodologia de training, sugerând câteva conceptualizări multidimensionale în abordare. De pildă, unii descriu comunicarea interculturală sau trainingul intercultural în termeni de eficacitate (Abe, Wiseman, 1983; Gudykunst, Hammer, 1984), în timp ce alții îl descriu în termeni de eficacitate-oportunitate (Spitzberg, 1989). Eficacitatea-oportunitatea trainingului se suprapune cu câteva metode intelectuale și experimentale precum: a) cunoștințele cultural-specifice și cultural-generale; b) atitudinile și calitățile personale (deschidere, toleranță, acceptare și atenție față de alte culturi); c) abilitățile (controlul comportamental, abilitățile lingvistice, adaptarea limbajului, rolurile flexibile); d) calitățile de oportunitate-eficacitate.

Bennett (1986) a identificat trei aspecte specifice care, în mod obișnuit, stau la baza abordării multidimensionale a modelelor de training intercultural: obiective, conținuturi și procese. Analizând cinci dintre cele mai recent utilizate modele de training intercultural: a) modelul intelectual; b) modelul trainingului pe domeniu; c) autoconștiința; d) conștiința culturală și e) modelul relațiilor umane, Bennett a subliniat că educatorii au preferat să utilizeze o combinație de obiective, teme și metode. În construcția designului unui training, formatorii urmăresc să-i ajute pe studenți să supraviețuiască într-o societate străină. Ei pot atinge acest obiectiv printr-o abordare multidimensională a programului, optând pentru la un format care să îmbine conținuturile culturale specifice cu obiectivele afective, conținuturile culturale specifice cu obiectivele cognitive, conținuturile culturale generale cu obiectivele afective și conținuturile culturale generale cu obiectivele cognitive. Această taxonomie a obiectivelor, conținutului și metodelor oferă o alternativă pentru o învățare dispartă și modelele de training. Este ceea ce va permite practicienilor să răspundă la întrebările cine?, ce?, când?, unde?, cum? și de ce? folosind învățarea interculturală.

Gudykunst (1991) recomandă formatorilor să folosească o combinație de obiective de predare și învățare cognitive, afective și comportamentale. În contextul învățării interculturale, obiectivele cognitive se centrează pe înțelegerea comunicării, care este diferită și similară de-a lungul culturilor, și pe înțelegerea procesului comunicării. Obiectivele afective sunt destinate să ajute studenții să reflecteze asupra motivației lor de a comunica cu persoane din alte culturi și de a fi mai sensibili față de alte grupuri etnoculturale. Scopurile comportamentale se centrează pe obținerea abilităților de a interacționa cu membrii diferitelor culturi. Avantajul major al abordării este folosirea metodelor intelectuale și experiențiale.

29.2. Contextul psihosocial și educațional al trainingului intercultural

Una dintre provocările centrale ale domeniului interculturalității a fost identificată în relația dintre mediul trainingului intercultural și psihologia socială școlară care promovează cel mai bine învățarea interculturală. Este o idee majoră, întrucât educații aduc în programele de formare diferite stiluri educaționale, diferite nevoi, diferite nivele de experiență interculturală și competență, diferite grade de deschidere pentru o asemenea învățare. Există un consens în rândul formatorilor, dascălilor că o singură metodă de învățare nu este suficientă pentru a acoperi nevoile studenților, iar mediul de învățare trebuie să fie unul suportiv pentru ei. Dar ce înseamnă aceste principii generale în practică? Atunci când privim cu atenție programele de formare interculturală, constatăm că problema climatelor și cea psihologică sunt extrem de complexe.

Prin mediu de învățare se înțelege climatul sociopsihologic în interiorul căruia fiecare educat își atinge scopurile educaționale (de exemplu: suportiv, ostil, provocator, structurat, angajant). Indiferent de gradele de eterogenitate culturală care există între educați, ei sunt plasați, în general în aceleași medii de învățare și sunt expuși aceleiași metodologii. Mulți studenți, de pildă, consideră mediile de învățare relativ nestructurate ca fiind cadre inconfortabile de învățare, întrucât sunt prea ambigue. Ca atare, formatorii trebuie să fie sensibili la aceste aspecte, abili în construcția mediilor de învățare și capabili de a explica aceste climate studenților.

Pornind de la implicațiile metodelor specifice trainingului intercultural, se pot face trei considerații importante. Prima, formatorii trebuie să determine tipul de mediu de învățare care va facilita cel mai bine învățarea interculturală pentru participanți. Principiul de bază este acela că un mediu de învățare suportiv este cel mai adecvat pentru învățarea interculturală, întrucât încurajează o atmosferă de încredere. O asemenea atmosferă reduce rezistența și încurajează educații să-și asume mai multe riscuri în explorarea aspectelor dificile. A doua, o preocupare centrală în psihologia interculturală, este aceea de a stabili ce tipuri de activități de învățare promovează diferite fațete ale învățării interculturale. Este imperativ pentru formator să înțeleagă impactul activităților de învățare alternative asupra : a) efectelor afective, cognitive și comportamentale ; b) deplasării educaților către competență și sensibilitate interculturală ; și c) participanților cu diferite stiluri de învățare. A treia, psihologii trebuie să-i cunoască foarte bine pe educați pentru a stabili un mediu de învățare solid și să integreze activitățile de învățare specifice.

Orientarea culturală a studentului – de exemplu, dacă o persoană este dintr-o cultură individualistă, în contrast cu o cultură colectivistă – a primit o mare atenție în literatura de specialitate a trainingului intercultural. Triandis (1995) sugerează că distincția individualism-colectivism este crucială pentru formatori, și asta pentru că persoanele colectiviste au trebuințe și stiluri de învățare foarte diferite față de cele individualiste. Culturile colectiviste sunt, în general, puternic centrate pe context, înțelesul fiind încrustat în situație ; indivizii alocentrici extrag înțelesul intuitiv din situație, sunt sensibili la indicațiile nonverbale și la circumstanțele din jurul situației. Numai câteva informații minime sunt necesare a fi făcute explicite. Prin contrast, în culturile puțin centrate pe context, explicite, informația trebuie transmisă în mod neambiguu, învățarea fiind mai liniară, cognitivă și directă. Pentru a funcționa eficient, membrii culturilor puternic centrate pe context trebuie să dea prioritate mai mult însușirii de abilități pentru a intuit semnificația circumstanțelor, decât analizei informației receptate printr-o comunicare verbală vastă.

Referindu-ne la învățarea experiențială, aceasta solicită educații să fie participanți activi în procesul învățării, angajându-i cognitiv, comportamental și emoțional. Întrucât solicită o implicare emoțională și comportamentală, învățarea interculturală poate fi privită ca amenințătoare, în special de către educații mai liniștiți, cu o formă de învățare mai abstractă și conceptuală. Folosite prea devreme în training, activitățile experiențiale pot crea un mediu de învățare stresant. Dar dacă un mediu de învățare suportiv a fost deja stabilit, studenții vor dori mult mai mult să participe la acest gen de activități.

În plus, noțiunea de stiluri de învățare integrative (Kolb, 1984) a adus o contribuție importantă în domeniul trainingului intercultural. În opinia lui Kolb, patru moduri de învățare de bază – experiențiere, reflectare, conceptualizare, experimentare – pot fi combinate pentru a facilita învățarea interculturală. Educații pot fi pregătiți să folosească aceste abilități de învățare cu ajutorul exercițiilor de învățare structurată. Activitățile respective conferă studenților patru stiluri și au avantajele : a) de a le acoperi necesitățile stilurilor de învățare ; b) de a le extinde capacitatea de învățare ; c) de a le menține interesul și implicarea în training ; și d) de a le oferi un model care să-i ajute să-și structureze sistematic propria învățare culturală. Mediul astfel creat este unul al atenției asupra diversității educaților și al extinderii abilităților de învățare. Climatul învățării interculturale ar echilibra suportul cu provocarea, în termenii conținutului sau procesului. Un proces foarte provocator, cum este învățarea experiențială (de exemplu : simulările), nu ar trebui să fie prezent simultan cu un conținut similar provocator (de exemplu : discuții despre rasism sau opresiune), cel puțin până când nu a fost stabilit un mediu de învățare suportiv și studenții sunt pregătiți pentru o astfel de provocare.

29.3. Proiectarea trainingului intercultural

Proiectarea trainingului intercultural implică utilizarea într-o manieră sistematică a tuturor tehnicilor în vederea atingerii scopurilor programului. Vom prezenta în continuare două modele de design centrate pe adaptarea interculturală. Primul este fundamentat de lucrările lui Brislin și Yoshida (1994), bazându-se mai mult pe experiența și cunoștințele autorilor și mai puțin pe o teorie a adaptării interculturale. Al doilea design prezintă modul în care proiecția trainingului poate deriva dintr-o teorie explicită a adaptării interculturale, teoria managementului anxietății/nesiguranței a lui Gudykunst (2003).

29.3.1. Modelul lui Brislin și Yoshida

Brislin și Yoshida (1994) susțin că trainingul intercultural este absolut necesar pentru a dezvolta cunoștințele culturale, abilitățile necesare pentru a interacționa eficient cu străinii și a conștientiza influența patternului cultural asupra comportamentului și provocărilor emoționale pe care oamenii le întâlnesc în comunicarea cu membrii altor culturi. Autorii afirmă că trei zile sunt minim necesare pentru un program de training rezonabil.

Brislin și Yoshida (1994) au izolat trei obiective pentru trainingul intercultural, proiectat să ajute participanții în adaptarea la noul mediu cultural : a) conștientizarea, cunoștințele și informațiile despre cultură, diferențele culturale și specificul cultural în care vor trăi studenții ; b) atitudinile asociate comunicării interculturale, trăirile emoționale la contactul cu persoane diferite din punct de vedere cultural (de exemplu : toleranță, expectanțe, stereotipuri, prejudecăți sau entuziasm legat de dezvoltarea relațiilor apropiate) și confruntarea emoțională a actorilor cu diferențele culturale ; c) abilitățile sau noile comportamente care vor accentua șansele unei comunicări eficiente cu persoane ce au referințe culturale diferite.

Trainingul propus de Brislin și Yoshida (1994) este divizat în patru faze : conștientizarea, cunoștințele, provocările emoționale și abilitățile comportamentale. Autorii au sugerat introducerea conștientizării culturii printr-o discuție asupra caracteristicilor acesteia, izolând 12 astfel de teme. Pentru a da un exemplu, „cultura constă în concepte, valori și asumptii despre viață, ghidând comportamentul și fiind larg împărtășită de oameni” și „cultura devine clară când se interacționează cu persoane dintr-un alt spațiu cultural”. Diferențele majore dintre culturi (de exemplu : individualism-colectivism) sunt de asemenea introduse în această fază. În timpul prezentării variatelor caracteristici ale culturii, formatorul se poate apropia de experiențele participanților și le folosește pentru a-i ajuta să înțeleagă cum le influențează cultura comportamentul.

Odată ce educații sunt conștienți de influența culturii asupra comportamentului, sunt prezentate cunoștințele utile pentru interacțiunea și adaptarea interculturală. Modalitatea cea mai eficientă de a oferi aceste cunoștințe este reprezentată de incidentele critice. În această fază, se vor folosi mai curând incidente critice cultural-generale decât cultural-specifice.

Provocările emoționale apar, cel mai adesea, când participanții sunt confrunțați cu diferențe culturale. Autorii sugerează că incidentele critice și jocurile de rol sunt metodele cele mai potrivite pentru a ajuta educații să facă față provocărilor emoționale. Când sunt folosite incidentele critice, discuția trebuie centrată pe reacțiile emoționale ale actorilor implicați în incidente. Brislin și Yoshida subliniază că oamenii devin supărați și chiar

stresați dacă nu au idee de ce apar acele probleme. Focalizarea discuției trebuie să vină în ajutorul participanților pentru a înțelege de ce oamenii au reacții emoționale diferite.

Jocurile de rol, după un scenariu bine stabilit, pot ajuta educații să lucreze la nivelul provocărilor emoționale pe care le vor întâlni în altă cultură. Participanților li se oferă 20 de minute pentru a planifica jocul de rol înainte de a-l pune în act. Titlul acestuia poate fi similar sau diferit incidentului critic utilizat, în funcție de scopurile trainingului.

Conștientizarea, cunoștințele și abilitatea de a face față provocărilor emoționale nu sunt suficiente pentru succesul în întâlnirile interculturale. Formatorii trebuie să ofere participanților motive exacte pentru adoptarea unui nou comportament. Astfel, primul comportament prezentat în training trebuie să fie neamenințător și ușor de realizat. Evident, învățarea de comportamente adecvate este cultural-specifică, nu cultural-generală. Brislin și Yoshida sugerează că oferind un program de training ce include comportamente foarte specifice, participanții le vor putea pune în scenă în noua cultură. Pentru a ilustra, când persoanele participă la un training cu scopul de a se pregăti să plece în Japonia, ele trebuie să învețe comportamentul de a cere scuze în stil japonez, întrucât scuzele sunt importante în această cultură. Ca atare, în acel program de training vor fi predate tehnici specifice de a cere scuze.

Sesiunea finală trebuie să rezume trainingul și să ofere participanților timpul necesar de a răspunde la întrebări. Formatorul le transmite educaților, cu ajutorul notițelor pe care le-au folosit pentru rezumare, ce anume au învățat pe parcursul trainingului. Autorii au sugerat că, dacă sunt disponibile mai mult de trei zile pentru training : a) participanții vor dezvolta comportamente variate, nu doar cele cerute în noua cultură ; și b) aceste comportamente pot fi îndeplinite în contexte sociale similare celor experimentate în cultura-gazdă.

După cum am menționat, abordarea lui Brislin și Yoshida (1994) nu are la bază o teorie a adaptării interculturale, cât mai curând încorporează o teorie a diferențelor culturale (de exemplu : individualism-colectivism) în examinarea culturii. Programul subliniază accentul pus pe tehnicile didactice cultural-generale și didactice cultural-specifice, dar include și tehnici experiențiale cultural-specifice în jocurile de rol. Metodele experiențiale cultural-generale nu par a fi încorporate în designul acestui program.

Aspectul care distinge un program de formare intercultural de alte tipuri de training, precum cele pentru folosirea computerului sau pilotarea avioanelor, este faptul că nevoia de a dezvolta abilități nu este atât de evidentă. Întrucât mulți educați nu simt o presiune pentru a învăța efectiv abilități de comunicare interculturală, adesea este necesară petrecerea unei perioade semnificative de timp pentru a crește conștiința importanței acelor abilități. Dacă participanții sar peste stadiul conștientizării, șansele lor pentru succesul în formare vor fi limitate.

Odată ce priza de conștiință a fost stabilită, următorul pas este de a oferi educaților cunoștințele adecvate. Consecutiv exercițiilor de conștientizare și simulare, participanții devin mai conștienți de modul în care acțiunile lor trecute au fost intensiv culturalizate și etnocentrice. Aceasta ar conduce la un anumit grad de jenă și la dorința de a învăța mai mult despre cultură și diferențele culturale.

O altă caracteristică a trainingului intercultural, pornind de la influența interacțiunilor interpersonale asupra succesului său, o constituie provocarea emoțională a participanților, dimensiune care trebuie să ocupe un spațiu suficient de mare în program.

Stadiul final al programului de formare interculturală este cel al achiziției abilităților. În acest moment, educații sunt asemănători celor care, metaforic vorbind, au admis că

au nevoie de lecții de înot, au învățat noțiunile teoretice elementare de înot, au depășit teama de apă, dar încă nu au practicat mișcările brațelor și picioarelor, ca să nu mai menționăm intrarea în bazinul de înot. Fără lecțiile practice de înot, precedenții pași s-au dovedit a fi o pierdere de timp. Din păcate, formatorii interculturali se găsesc ei înșiși într-o triplă problemă: a) timpul limitat; b) întinderea mai mare a proceselor în pașii precedenți (de exemplu: conștientizare și provocări emoționale); c) etapele care sunt secvențiale și nu pot fi omise. În continuare vom descrie pe scurt stadiile implicate în modelul propus, cu mențiunea că ele se află într-o strânsă interdependență, oferind participanților la training competență în întâlnirile caracterizate prin diversitate culturală.

29.3.2. Trainingul intercultural fundamentat de teoria managementului anxietății/nesiguranței

Teoria managementului anxietății/nesiguranței (Gudykunst, 2003) se bazează pe asumția potrivit căreia controlul anxietății și nesiguranței este necesar pentru o comunicare intergrupală și o adaptare interculturală eficientă. Când această teorie este aplicată la adaptarea interculturală, principalele cauze ale adaptării constau în abilitățile studenților de a-și gestiona propria incertitudine și anxietate. Alte concepte asociate cu adaptarea interculturală (de exemplu: interacțiunea cu nativii) afectează nivelul de nesiguranță și anxietate pe care îl experimentează o persoană.

Principalele obiective ale unui program de training bazat pe teoria managementului anxietății/nesiguranței ar fi: a) să ajute participanții să înțeleagă că abilitățile de a-și controla incertitudinea și anxietatea influențează abilitatea de a se adapta la noua cultură; b) să ajute educații să-și gestioneze cu succes incertitudinea în noul mediu cultural; și c) să ajute educații să-și gestioneze cu succes anxietatea în noul mediu cultural. Teoria sugerează că primul obiectiv trebuie să fie prioritar celorlalte două. Dacă participanții nu înțeleg că incertitudinea și anxietatea sunt direct relaționate cu abilitatea lor de a se adapta la noile contexte culturale, nu vor fi deschiși sesiunilor focalizate pe controlul incertitudinii și anxietății. Deși obiectivele se centrează pe incertitudine și anxietate, nu înseamnă că există o implicare exclusivă a trainingului intercultural pe aceste teme. Și alți factori (de exemplu: interacțiunea cu nativii, a fi conștient de anumite dimensiuni) trebuie încorporați în program pentru a se atinge al doilea și al treilea obiectiv.

Trainingul începe cu o sesiune introductivă în care vor fi explicate scopurile programului. Designul va fi construit astfel încât să asigure adaptarea pe termen lung a participanților la noua cultură, dar și întâlnirea necesităților de supraviețuire imediate, consecutive intrării într-un univers cultural diferit. Dacă educații menționează unele nevoi specifice în timpul evaluării, formatorii trebuie să indice prezența acestor nevoi în program. Tot în această sesiune, formatorii vor conduce o serie de exerciții care vor permite participanților să se cunoască reciproc.

Pentru ca educații să înțeleagă modul cum incertitudinea și anxietatea le influențează abilitatea de a se adapta la un nou climat cultural, ei trebuie să vadă aceasta prin prisma propriei experiențe. Cu alte cuvinte, primul obiectiv nu poate fi atins prin utilizarea tehnicilor didactice de training; este solicitată învățarea experiențială. Prin urmare, se poate începe cu un exercițiu de simulare cultural-general precum BAFA BAFA.

La finalul exercițiului de simulare, formatorii vor oferi explicațiile aferente, centrându-se asupra modului în care incertitudinea și anxietatea influențează abilitatea de adaptare la noua cultură. Pentru a exemplifica, după ce membrilor culturii alfa li se cere

punctul de vedere al membrilor culturii beta, și invers, și li se solicită trăirile emoționale la intrarea într-o nouă cultură, se poate examina viziunea membrilor unei culturi diferite și întreba educații ce anume au în comun. Inevitabil, viziunile exprimate sunt interpretări sau judecăți etnocentrice ale membrilor altei culturi, și nu descrieri ale comportamentelor. Se va discuta cum aceste interpretări și judecăți afectează abilitatea participanților de a prezice comportamentul membrilor altor culturi. Odată ce s-a clarificat faptul că interpretările și judecățile etnocentrice nu sunt utile în realizarea unor predicții corecte privind comportamentul nativilor, formatorii vor ajuta participanții să înțeleagă cum pot descrie comportamentul populației-gazdă, și pe baza acestor descrieri, să facă o presupunere calificată a ceea ce ar putea însemna în cultura lor. Realizarea acestei presupuneri automatizate necesită înțelegerea diferențelor culturale.

Trebuie subliniat că nu se pot descrie comportamentele altora și nici nu se pot face presupuneri întemeiate dacă indivizii comunică pe pilot automat sau nu dau atenție procesului și efectelor. Dimpotrivă, ei trebuie să fie conștienți de comunicare și interacțiunea cu membrii altor culturi. Trăirile emoționale exprimate în această sesiune sunt similare celor implicate când indivizii experimentează șocul cultural, anxietatea fiind prezentă în orice contact intercultural.

În sesiunea următoare, vom accentua importanța de a conștientiza comunicarea când indivizii doresc să facă predicții exacte și să-și controleze anxietatea și incertitudinea. Aceasta poate fi realizată pe mai multe căi. Întrucât sesiunea precedentă a fost exclusiv experiențială, formatorii vor folosi acum tehnicile didactice, implicând scurte lecturi pentru menținerea atenției și folosirea incidentelor critice pentru a ajuta educații să înțeleagă importanța creării de noi categorii (sau căutarea de informații particulare despre membrii altor culturi), fiind deschiși noilor informații și conștienți de perspectivele alternative.

A treia sesiune va fi destinată managementului anxietății. Controlul anxietății are prioritate în fața controlului incertitudinii, întrucât o predicție exactă nu se poate face în condițiile unei anxietăți ridicate. Un aspect critic este acela de a-i ajuta pe educați să învețe tehnici specifice pentru gestionarea anxietății (de exemplu: pauze între exerciții, meditații). Este important pentru participanți să recunoască posibilitatea fiecărei tehnici care funcționează eficient în cultura de origine de a funcționa la fel și în noile medii culturale. Această sarcină poate fi ușor de atins prin exerciții de joc de rol. Alte influențe asupra controlului anxietății (atitudini rigide față de nativi, expectanțele negative, incluzând stereotipurile negative; abilitatea de a tolera ambiguitatea) pot fi ilustrate prin utilizarea incidentelor critice.

A patra sesiune se va centra pe controlul incertitudinii. Obiectivul stabilit pentru această etapă ar fi acela de a-i ajuta pe educați să facă predicții corecte despre comportamentul nativilor. Pentru a realiza acest obiectiv trebuie aduse în discuție similitudinile și diferențele culturale. În general, nu este util pentru participanți să facă interpretări specifice pentru comportamente specifice în cultura-gazdă (excepție fac, bineînțeles, comportamentele interzise specifice care le-ar cauza neplăceri dacă le-ar încălca). Educații nu-și vor aminti toate interpretările care le-au fost predate în timpul trainingului, și ceea ce este mai important, nu există o corespondență directă între comportamente specifice și interpretările specifice ale acelor comportamente. Dacă participanții consideră că acele interpretări pe care le-au învățat sunt inexacte în anumite situații, ei pot respinge și alte lucruri pe care le-au învățat în timpul programului de training.

Pentru că interpretările specifice nu sunt predate, participanții au nevoie de un cadru în care să poată interpreta comportamentul membrilor altor culturi. Astfel, formatorii vor

introduce dimensiunile majore ale variabilității culturale (de exemplu : individualism-colectivism, evitarea incertitudinii), pe care educații le pot utiliza pentru o interpretare inițială a comportamentului nativilor (înainte de a avea cunoștințe cultural-specifice). Variabilitatea culturală a fost introdusă recent în teoria managementului anxietății și incertitudinii (Gudykunst, 2003). De pildă, informațiile despre persoane sunt accentuate în culturile individualiste, în timp ce informațiile despre grup sunt subliniate în culturile colectiviste pentru reducerea incertitudinii. În completarea diferențelor culturale, alte influențe asupra controlului incertitudinii pot fi luate în calcul. Importanța așteptărilor pozitive, de exemplu, prin utilizarea incidentelor critice. Similar, cantitatea și calitatea contactului intercultural și profunzimea relațiilor cu nativii pot fi aduse în lucru prin incidente critice sau discuții ale relațiilor și incertitudinii din cultura de origine.

A cincea sesiune se centrează pe formarea de oportunități pentru participanți de a aplica ce au învățat în interacțiunile cu nativii. De preferat ar fi ca nativii să fie prezenți în această etapă. Dacă nu sunt disponibili, obiectivul poate fi realizat prin exerciții de joc de rol cultural-specifice. Teoria managementului anxietății/nesiguranței sugerează câteva aspecte importante care se impun a fi aduse în discuție în această fază a trainingului intercultural. De pildă, acumularea celor mai adecvate informații este critică pentru a face predicții precise. Jocurile de rol pot fi organizate acolo unde există oportunitatea ca educații să obțină informații despre nativi, ulterior fiind explicate în termenii utilității datelor culese pentru realizarea predicțiilor exacte. Similar, teoria managementului anxietății/nesiguranței subliniază că abilitatea de a fi conștient de interacțiunea interculturală, când așteptările negative sunt activate, este un fapt decisiv pentru o comunicare eficientă. Jocurile de rol pot fi proiectate acolo unde expectanțele negative ale participanților sunt activate, oferindu-le oportunitatea practicii de a fi atenți asupra procesului.

A șasea sesiune a programului de training este dedicată prezentării abilităților esențiale de care educații au nevoie când vor ajunge în noua cultură. Problematica discutată în această etapă depinde de interesele pe care participanții le-au exprimat în timpul evaluării necesităților. Este recomandabil să fie atinse o serie de aspecte fundamentale între care, de exemplu, utilizarea sistemului de transport în comun (taxi, autobuze, trenuri) în cultura-gazdă, folosirea telefoanelor, găsirea unei locuințe și alte nevoi de care educații sunt preocupați.

Sesiunea finală trebuie să fie o etapă rapidă, în care participanților li se cere să rezume ce au învățat pe parcursul programului (aceasta se bazează pe asumția învățării experiențiale conform căreia adulții își amintesc mai bine concluziile trase pentru ei înșiși decât cele pe care le-au spus pentru alții). De asemenea, educații pot fi rugați să dezvolte un plan pentru continuarea procesului lor de învățare despre noua cultură după ce au ajuns în spațiul cultural respectiv. Mai mult, trebuie să li se ofere oportunitatea oricărei interogații care nu a fost ridicată în timpul programului.

Asemenea trainingului lui Brislin și Yoshida (1994), și acest program poate fi realizat în trei zile. Dacă este disponibilă o perioadă mai mare, fiecare etapă poate fi extinsă pentru a acoperi factorii care influențează incertitudinea și nesiguranța într-o manieră exhaustivă și pentru a oferi participanților mai mult exercițiu în interacțiunea cu nativii. În plus, dacă educații nu au primit un training pe limbaj, pot fi încorporate abilități lingvistice esențiale ; eventual, unele sesiuni pot fi scurtate și cumulate. Cu toate acestea, pentru ca un program să fie eficient, primele patru etape trebuie să fie complete într-o anumită formă.

Bibliografie

- Abe, H., Wiseman, R.L. (1983), „A cross-cultural confirmation of the dimensions of intercultural effectiveness”, *International Journal of Intercultural Relations*, 7, pp. 53-67.
- Bennett, M.J. (1986), „A developmental approach to training for intercultural sensitivity”, *International Journal of Intercultural Relation*, 10(2), pp. 179-196.
- Brislin, R.W., Yoshida, T. (1994), *Intercultural Communication Training : An Introduction*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Gudykunst, W.B. (1991), *Bridging Differences : Effective Intergroup Communication*, Sage Publications, Newbury Park, CA.
- Gudykunst, W.B., Hammer, M. (1984), „Basic training design : Approches to intercultural training”, în R. Brislin, D. Landis (eds.), *Handbook of intercultural training*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Gudykunst, W.B., Kim, Y.Y. (2003), *Communicating with Strangers : An Approach to Intercultural Communication*, McGraw-Hill, Boston.
- Gudykunst, W.B., Mody, B. (2002), *Handbook of international and intercultural Communication*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Gudykunst, W.B., Guzley, R.M., Hammer, M.R. (1996), „Designing intercultural training”, în D. Landis, R. Bhagat (eds.), *Handbook of intercultural training*, ed. a II-a, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Harrison, R., Hopkins, R. (1967), „The design of cross-cultural training. An alternative to the university model”, *Journal of Applied Behavioural Science*, 3, pp. 431-460.
- Kolb, D.A. (1984), *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Landis, D., Bhagat, R. (eds.) (1996), *Handbook of Intercultural Training*, ed. a II-a, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Landis, D., Brislin, R.W. (eds.) (1983), *Handbook of Intercultural Training*, vol. 1-3, Pergamon, New York.
- Landis, D., Bennett, J.M., Bennett, M.J. (2004), *Handbook of Intercultural Training*, ed. a III-a, Sage Publication, Thousand Oaks, CA.
- Paige, R.M. (1993), „On the nature of intercultural experience and intercultural education”, în *Education for Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth, ME.
- Spitzberg, B.H. (1989), „Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context”, *International Journal of Intercultural Relations*, 13(13), pp. 241-268.
- Triandis, H. (1995), *Individualism and Collectivism*, Westview Press, Boulder, CO.

Collegium. Psihologie

au apărut :

- Jean-Claude Abric – *Psihologia comunicării. Teorii și metode*
Ștefan Boncu – *Psihologia influenței sociale*
Daniel Gaonac'h, Pascale Larigauderie – *Memorie și funcționare cognitivă*
Bruna Zani, Augusto Palmonari – *Manual de psihologia comunității*
Ion Dafinoiu, Jenő László Vargha – *Hipnoza clinică. Tehnici de inducție. Strategii terapeutice*
Adrian Neculau (coord.) – *Manual de psihologie socială*
Mihaela Vlăsceanu – *Organizații și comportament organizațional*
Iolanda Mitrofan (coord.) – *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane. Psihologie, psihodiagnoză, psihoterapie centrată pe copil și familie*
Jacques Montangero – *Vis și cogniție*
Roy Schafer – *Interpretarea psihanalitică a testului Rorschach*
Patrick Rateau – *Metodele și statisticile experimentale în științele umane*
Ivana Marková – *Dialogistica și reprezentările sociale*
Zoltán Bogáthy (coord.) – *Manual de psihologia muncii și organizațională*
Dorina Sălăvăstru – *Psihologia educației*
Mielu Zlate – *Leadership și management*
Constantin Enăchescu – *Tratat de igienă mintală*
Mielu Zlate – *Tratat de psihologie organizațional-managerială* (vol. I)
Ticu Constantin – *Evaluarea psihologică a personalului*
Ana Stoica-Constantin – *Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*
Alex Mucchielli – *Arta de a comunica. Metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*
Nicolae Mițofan, Laurențiu Mitrofan – *Testarea psihologică. Inteligența și aptitudinile*
Ion Dafinoiu, Jenő-László Vargha – *Psihoterapii scurte. Strategii, metode, tehnici*
Vasile Cernat – *Psihologia stereotipurilor*
Marius Milcu – *Psihologia relațiilor interpersonale*
Romeo Zeno Crețu – *Evaluarea personalității*
Gerald Matthews, Ian J. Deary, Martha C. Whiteman – *Psihologia personalității. Trăsături, cauze, consecințe*
Daniel David – *Psihologie clinică și psihoterapie. Fundamente*
Mihai Curelaru – *Reprezentări sociale*
Daniel David – *Metodologia cercetării clinice. Fundamente*
Dennis Howitt, Duncan Cramer – *Introducere în SPSS pentru psihologie*
Ana Muntean – *Psihologia dezvoltării umane*
Alin Gavreliuc – *De la relațiile interpersonale la comunicarea socială. Psihologia socială și stadiile progresive ale articulării sinelui* (ediția a II-a)
Constantin Enăchescu – *Tratat de teoria cercetării științifice* (ediția a II-a)
Constantin Enăchescu – *Tratat de psihanaliză și psihoterapie* (ediția a III-a)
Nicolas Guéguen – *Psihologia manipulării și a supunerii*
Mielu Zlate – *Tratat de psihologie organizațional-managerială* (vol. II)
Zoltán Bogáthy (coord.) – *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*
Daniel David, Oana Benga, Alina S. Rusu – *Fundamente de psihologie evoluționistă și consiliere genetică. Integrări ale psihologiei și biologiei*
Serge Moscovici, Fabrice Buschini (coord.) – *Metodologia științelor socioumane*
Adrian Neculau – *Dinamica grupului și a echipei*
Mihai Aniței – *Psihologie experimentală*
Petru Lucian Curșeu – *Grupurile în organizații*
Gilles Amado, André Guittet – *Psihologia comunicării în grupuri*
Constantin Enăchescu – *Tratat de psihopatologie* (ediția a IV-a)
Septimiu Chelcea (coord.) – *Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații*
Roger Fontaine – *Psihologia îmbătrânirii*
Constantin Enăchescu – *Tratat de psihosexologie* (ediția a IV-a)
Constantin Enăchescu – *Tratat de psihologie morală* (ediția a III-a)
Marian Popa – *Statistică pentru psihologie. Teorie și aplicații SPSS*

Marian Popa – *Introducere în psihologia muncii*
 Eugen Avram, Cary L. Cooper (coord.) – *Psihologie organizațional-managerială. Tendențe actuale*
 Constantin Enăchescu, Liliana Enăchescu – *Psihosomatică*
 Ana Muntean – *Psihologia dezvoltării umane* (ediția a III-a)
 Gabriel Moser – *Introducere în psihologia mediului*
 Gerald R. Adams, Michael D. Berzonsky (coord.) – *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell*
 Mielu Zlate – *Fundamentele psihologiei*
 Constantin Enăchescu – *Tratat de psihologie diferențială*
 Nicolae Mitrofan – *Testarea psihologică. Aspecte teoretice și practice*
 Sandra A. McIntire, Leslie A. Miller – *Fundamentele testării psihologice. O abordare practică*
 Dennis Howitt, Duncan Cramer – *Introducere în SPSS pentru psihologie. Versiunea 16 și versiunile anterioare* (ediția a II-a)
 Mihaela Boza – *Atitudinile sociale și schimbarea lor*
 Michel-Louis Rouquette (coord.) – *Gândirea socială. Perspective fundamentale și cercetări aplicate*
 Robin Harwood, Scott A. Miller, Ross Vasta – *Psihologia copilului*
 Romeo Zeno Crețu – *Amprenta comportamentală și evaluarea personalității*
 Marian Popa – *Statistici multivariate aplicate în psihologie*
 Elena Cocoradă – *Introducere în teoriile învățării*
 Jean-Pierre Deconchy – *Credințe și ideologii. Abordări psihosociale*
 Alin Gavreliuc – *Psihologie interculturală*
 Ana Muntean, Anca Munteanu – *Violență, traumă, reziliență*
 Florin A. Sava (coord.) – *Metode implicite de investigare a personalității*
 Serge Moscovici – *Influență socială și schimbare socială*
 Serge Moscovici, Ivana Marková – *Psihologia socială modernă. Istoria creării unei științe sociale internaționale*
 Mihaela Chraif, Mihai Aniței – *Metoda interviului în psihologia resurselor umane*
 Adrian Opre – *Inconștientul cognitiv. Modele teoretice, suport experimental și aplicații*
 Septimiu Chelcea – *Psihosociologia publicității. Despre reclamele vizuale*
 Ticu Constantin – *Pregătirea și realizarea evaluării psihologice individuale. Norme, metodologie și proceduri*
 Marian Popa – *Psihologie militară*
 Gerald Matthews, Ian J. Deary, Martha C. Whiteman – *Psihologia personalității. Trăsături, cauze, consecințe* (ediția a II-a)
 Daniel David – *Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale* (ediția a II-a)
 Grigore Havârneanu – *Psihologia transporturilor. O perspectivă psihosocială*
 Florin A. Sava – *Psihologia validată științific. Ghid practic de cercetare în psihologie*
 Kory Floyd – *Comunicarea interpersonală*
 Ștefan Boncu, Ciprian Ceobanu (coord.) – *Psihosociologie școlară*

www.polirom.ro

Redactor : Ines Simionescu
 Coperta : Carmen Parii
 Tehnoredactor : Irina Lăcătușu

Bun de tipar : octombrie 2013. Apărut : 2013
 Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. BOX 266
 700506, Iași, Tel. & Fax : (0232) 21.41.00 ; (0232) 21.41.11 ;
 (0232) 21.74.40 (difuzare) ; E-mail : office@polirom.ro
 București, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A, sc. 1, et. 1,
 sector 4, 040031, O.P. 53 • C.P. 15-728
 Tel. : (021) 313.89.78 ; E-mail : office.bucuresti@polirom.ro

Tiparul executat la S.C. Tipo-Lidana S.R.L.,
 Calea Unirii, nr. 35, Suceava
 Tel. 0230/517.518; Fax: 0330/401.062
 E-mail: office@tipolidana.ro; www.tipolidana.ro
